charlotte poussin
la pedagogía montessori
Una introducción al método que revolucionó la enseñanza
siglo veintiuno editores
colección
educación que aprende

charlotte poussin
la pedagogía montessori
Una introducción al método que revolucionó la enseñanza
siglo veintiuno editores
colección
educación que aprende

Índice

Cubierta

Índice

Portada

Copyright

Este libro (y esta colección)

Introducción

1. La filosofía de Maria Montessori en su contexto

I. Maria Montessori, una mujer decididamente moderna en un contexto pedagógico nuevo

II. Maria Montessori y su visión de la educación como herramienta para la paz

2. Una nueva percepción de niños y niñas

I. Las tendencias humanas y los estadios de desarrollo del niño

II. De la mente absorbente a la mente razonadora del niño

III. Los períodos sensibles del niño: del nacimiento a los 6-7 años

IV. Las necesidades del niño

3. Una propuesta pedagógica alternativa y revolucionaria: la pedagogía científica

I. La postura y la función del adulto

II. El entorno preparado

III. Material pedagógico específico

Conclusión

Anexo

Bibliografía

Charlotte Poussin

la pedagogía montessori

Una introducción al método que revolucionó la enseñanza

Traducción de

Margarita Polo

XXI siglo veintiuno
editores

Poussin, Charlotte

La pedagogía Montessori / Charlotte Poussin.- 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2019.

Libro digital, EPUB.- (Educación que aprende // dirigida por Melina Furman)

Archivo Digital: descarga

Traducción de: María Margarita Polo // ISBN 978-987-629-966-4

1. Métodos Pedagógicos. 2. Materiales Didácticos. 3. Técnica de Enseñanza. I. Polo, María Margarita, trad. II. Título.

CDD 370

Cet ouvrage, publié dans le cadre du Programme d'aide à la publication Victoria Ocampo, a bénéficié du soutien de l'Institut français d'Argentine.

Esta obra, publicada en el marco del Programa Victoria Ocampo de Ayuda a la Publicación, cuenta con el apoyo del Institut Français d'Argentine.

Título original: La pédagogie Montessori

© Que sais-je? / Humensis 2017 (1re édition: 2017, août)

© 2019, Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

<www.sigloxxieditores.com.ar>

Diseño de colección y de portada: Pablo Font

Digitalización: Departamento de Producción Editorial de Siglo XXI Editores Argentina

Primera edición en formato digital: septiembre de 2019

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

ISBN edición digital (ePub): 978-987-629-966-4

Este libro (y esta colección)

No me sigan a mí, sigan al niño.

Maria Montessori

A principios del siglo XX, la médica italiana Maria Montessori comenzaba a desarrollar una pedagogía propia que formó parte del gran movimiento de la Escuela Nueva, inspirado en valores humanistas y basado en la importancia de ayudar a los niños y las niñas a crecer en libertad y con confianza en sí mismos. La paz y el bienestar del mundo −sostenía Montessori− dependen de cómo eduquemos hoy a las futuras generaciones. Y para eso tenemos que ser capaces de generar entornos que fomenten la autonomía y la motivación intrínseca por el aprendizaje y el trabajo.

Hoy, poco más de un siglo después, sus ideas no podrían estar más vigentes.

En este libro Charlotte Poussin, educadora especialista en el método Montessori y referente internacional en el tema, nos introduce con claridad y sencillez en los fundamentos teóricos y en los aspectos prácticos de esta pedagogía, teniendo en cuenta su aplicación en la escuela, en espacios de educación informal y también en casa, en familia. Está pensado para quienes quieren aprender más sobre un método que se ha expandido con mucho éxito en todo el mundo, así como para aquellos que buscan inspiración e ideas para renovar sus prácticas en educación y crianza con estrategias bien fundamentadas.

El libro comienza con un recorrido por la vida de Maria Montessori, incluyendo su trabajo pionero con niños con necesidades educativas especiales (considerados “de mente simple”) y la creación de la Casa dei Bambini (la Casa de los Niños), su primera escuela, que fue modelo para lo que se convertiría en una extensa red de instituciones educativas y generaría luego un fenómeno que rápidamente se convirtió en global.

En una época en que los niños y los jóvenes eran considerados seres débiles y con defectos por corregir, Montessori propone métodos revolucionarios que los sitúan en el centro de la escena, como protagonistas del aprendizaje. Y para eso se vale de un proceso científico de observación, prueba y rediseño, vinculando la teoría con la práctica educativa de modo permanente.

Propone, entonces, generar ambientes propicios para el desarrollo de niños y niñas, que estimulen el apetito por aprender y disfrutar del trabajo, acompañados de adultos que cuidan y orientan el proceso en un clima de respeto y escucha atenta, que guían sin exigirles que quepan en un molde. Esos espacios conjugan un entorno ordenado y previsible con libertad para que los niños planifiquen juego y trabajo, solos o en colaboración con otros, aprovechando objetos cotidianos y otros materiales especialmente diseñados.

Así, trabajar con manipulables que presentan desafíos ayuda a que los chicos aprendan a resolver problemas, desarrollen su motricidad y sentido estético. Involucrarlos en las tareas de la vida cotidiana, como cocinar, cuidar animales, trabajar en una huerta u ordenar los elementos que usaron para jugar, resulta una oportunidad para fortalecer la autonomía y la concentración.

Además, la visión emancipadora de la educación Montessori hace necesaria una revisión profunda del rol de los docentes. En su método, por tanto, se incluyen instancias de formación profesional que buscan que los educadores modifiquen algunas de sus creencias más arraigadas acerca del aprendizaje. Lejos de ser una acumulación de conocimientos, el aprendizaje se convierte en una preparación integral para la vida, ya que asigna la misma importancia al desarrollo de las facultades intelectuales, manuales, físicas, artísticas y sociales.

Hoy, tal vez más que nunca, estamos en épocas de cambio que nos impulsan a recuperar el gran sentido de la escuela y a imaginar y ensayar otros modos de enseñar y aprender. Pero las grandes transformaciones en educación no implican inventar todo desde cero. Por el contrario, requieren que podamos pararnos sobre los hombros de gigantes, buscar las raíces, recuperar esas experiencias pioneras que encontraron modos creativos y rigurosos de situar a los niños, las niñas y los jóvenes como grandes protagonistas de una vida de aprendizaje. En esa búsqueda, el trabajo de Maria Montessori es una referencia como pocas, que nutre e invita a seguir avanzando hacia nuevos horizontes.

Este libro forma parte de la colección “Educación que Aprende”, pensada para

todos aquellos involucrados en la fascinante tarea de educar. Confluyen aquí reflexiones teóricas y aportes de la investigación pero también ejemplos y orientaciones para guiar la práctica. Porque la educación ha sido, desde sus inicios, un terreno de exploración y búsqueda permanente que se renueva con cada generación de educadores, niños y jóvenes. Y porque, para educar, tenemos que seguir aprendiendo siempre.

Melina Furman

Introducción

Las pedagogías llamadas “alternativas” han cobrado auge desde comienzos del siglo XXI. Los resultados de las pruebas PISA, que lleva adelante la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)[1] con la finalidad de evaluar y comparar los sistemas educativos de más de setenta países,[2] revelan que el sistema escolar “clásico” ya no es tan eficaz como antes; así, tanto en los ámbitos académicos como en otros, comenzó a cuestionarse la confianza inquebrantable de la que gozaban esos sistemas. Por un lado, los resultados de la evaluación PIRLS[3] realizada en unos sesenta países por la Universidad de Boston en colaboración con la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (AIE) muestran que la clasificación de muchos países, basada en el criterio de la comprensión lectora, ha caído de forma considerable y continua a lo largo de diez años a principios del siglo XXI. Por otro lado, varias investigaciones en neurociencias afectivas y cognitivas destacan la importancia del bienestar para el desarrollo personal, lo que hasta entonces no se privilegiaba en la escuela tradicional.

A partir de esta doble toma de conciencia, se vuelve la mirada a otras pedagogías, que suelen llamarse “nuevas”, aunque algunas daten de más de un siglo. Un ejemplo de ellas es la pedagogía Montessori, que suscita un particular entusiasmo en todo el mundo.

¿Montessori? ¿Qué significa este nombre propio que se ha vuelto tan usual que a veces se lo emplea como adjetivo calificativo? ¿Qué designa? ¿Una pedagogía? ¿Una filosofía? Ambas, quizá. Hay quienes cuestionan la pertinencia del término “método” para referirse a Montessori. En su etimología, el vocablo “método” viene del griego[4] y remite a un camino racional, a la búsqueda de una vía que permita alcanzar una meta, es decir, a una manera de proceder. En ese sentido, puede decirse que Montessori es un método, una búsqueda para actuar de la mejor manera con los niños y las niñas. Y ese proceder de Maria Montessori, quien dio su nombre al método, estableció además un conjunto de principios propios para facilitar el aprendizaje y el desarrollo armonioso de los niños. Por lo tanto, se trata también de un método pedagógico. Lo que algunos señalan

respecto del término “método” es el supuesto, erróneo, según el cual Montessori sería una receta establecida, una técnica que, con su sola aplicación, bastaría para que los niños y las niñas aprendieran de forma precoz y efectiva. Según esta acepción, no se trata entonces de un método, sino más bien de un estado de ánimo, una predisposición mental capaz de revelar “un nuevo niño”, como decía la propia Maria. Con esa expresión no designaba al niño “normado” –que hubiera incorporado normas–, sino al niño “normal”, es decir, al que disfruta de aprender y trabaja espontáneamente, el niño libre y abierto. Luego de “descubrir” a ese niño, el trabajo de Maria Montessori fue dotar a la educación, mediante la investigación y observación, de una base rigurosa, de una “pedagogía científica” que describiera el ámbito propicio para que niñas y niños se realicen gracias a un proceso experimental que relacione teoría y práctica de modo permanente. Desde ese punto de vista, puede decirse que adoptó un método científico para definir un método pedagógico: un conjunto de principios, consejos y etapas, ordenados y lógicos, que constituyen un medio para llegar a un resultado, en particular, la realización de los niños y, a través de ellos, la realización de toda la humanidad.

En efecto, según esta nueva visión montessoriana, el niño es el constructor del adulto en que se convertirá. Como escribió en Educación y paz (L’éducation et la paix), el principal de los quince libros que integran su obra, nuestra forma de ayudar al niño a revelarse y a convertirse en sí mismo debe desprenderse de su propia psicología. Maria Montessori pensaba que el niño –en general considerado “un hombre sin derechos”–,[5] al que se recibía con torpeza desde los primeros instantes de vida y al que se le imponían demasiadas restricciones, debía, por el contrario, ser atendido con precisión. Para ella, la infancia es “la parte más importante de la vida del adulto”,[6] período crucial en el que la persona debe ser plenamente respetada y apoyada con suma delicadeza para que puedan brotar su personalidad y sus cualidades, así como sus vocaciones íntimas. Revolucionaria, en una época en que los más pequeños a menudo eran percibidos como seres débiles con defectos por corregir, esta visión del niño como “constructor del hombre”, actor de su propio desarrollo, da lugar a una nueva propuesta de educación, pensada al servicio de la paz universal y del progreso de la humanidad.

Esta pedagogía −ciencia de la educación− se basa en tres pilares: una actitud del educador de profundo respeto hacia cada niño; un entorno preparado y adaptado por completo a los niños según sus necesidades y etapas de desarrollo; por último, un elemento importante de este entorno: un material pedagógico

específico, elaborado y elegido con el mayor de los cuidados. La pedagogía Montessori es mucho más que una técnica: es una predisposición mental que supone una manera de ser.

Este enfoque no se limita a una franja de edad ni a la escuela. Propugna una educación sensorial, una visión de la libertad y de la disciplina que no pueden comprenderse por separado, ya que, para Maria Montessori, ser disciplinado significa tener el dominio de uno mismo. La autodisciplina es la condición de la realización y del respeto de la personalidad de cada niño, que deberá descubrir su verdadera misión al servicio de su comunidad. El objetivo es la realización personal de cada niño, lo que a la vez propiciará el desarrollo de toda la sociedad, ya que cada uno es muy consciente de la parte que le toca en la realización de los demás.

Maria Montessori dedicó su vida a invitar a todos los adultos para que reconsideren a los niños y adopten una nueva mirada para percibirlos. Este cambio de paradigma implica una conversión interna por parte de los adultos, que deben trabajar para ser más humildes en su tarea educativa. Sin embargo, no por eso deben renunciar a transmitir; por el contrario, se trata de hacerlo de forma indirecta y sutil, a través del ejemplo y sin recurrir a la coerción. La propia Montessori considera que no ha creado nada, tan solo destaca lo que niñas y niños le enseñaron. A lo largo de su recorrido, se esforzó por divulgar las necesidades psíquicas y las leyes naturales del buen desarrollo del niño. Afirmó que el hecho de tomar en cuenta a los niños y respetarlos es la condición sine qua non de toda educación digna de ese nombre. Consideraba la educación como una “ayuda para la vida”, una “herramienta de paz”, un medio para poner fin a los conflictos entre generaciones y, por esa misma vía, entre las naciones.

[1] Se conoce con la sigla inglesa PISA el Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos. Esta evaluación se realiza cada tres años desde 2000, entre jóvenes de 15 años que están terminando el ciclo escolar obligatorio.

[2] Se trata de los países miembros y de unos treinta países asociados.

[3] El Programa Internacional de Investigación en Lectura Escolar (Progress in International Reading Literacy Study PIRLS) es un estudio que, desde 2001,

evalúa cada cuatro años el nivel de lectura de los alumnos al final del cuarto año de escolaridad.

[4] En griego: μετ (met-), de μετά “que está más allá, que viene después, que sigue”, y ὁδός (hodós), “camino, vía, medio”.

[5] M. Montessori, L’éducation et la paix [1932-1935], trad. de M. Valois, París, Desclée De Brouwer, 2001 [ed. cast.: Educación y paz, Buenos Aires, Longseller, 2003].

[6] Íd.

1. La filosofía de Maria Montessori en su contexto

I. Maria Montessori, una mujer decididamente moderna en un contexto pedagógico nuevo

Una mujer de avanzada para su época

La italiana Maria Montessori (1870-1952) fue una de las primeras mujeres médicas de Europa. Obtuvo su título a fuerza de tenacidad. En efecto, en esa época, era inconcebible que una mujer cursara ese tipo de estudios. En un primer momento, debió enfrentar la oposición de gran parte de su entorno, incluido su padre, quien más tarde se enorgullecería por los logros de su hija.

Maria nació el 31 de agosto de 1870 en la localidad de Chiaravalle, en la provincia de Ancona (Italia), donde tuvo una infancia apacible. Era la única hija de una pareja bastante austera pero atenta, dividida entre la inclinación por la tradición y la tentación de lo nuevo. Su padre fue militar antes de seguir una honorable carrera de funcionario. Al final de su vida, incluso fue condecorado. Su madre, proveniente de una familia de investigadores, fue una mujer instruida. La familia se trasladó a Roma cuando la pequeña tenía 5 años.

En el año de su nacimiento, Roma pasó a ser capital del reino de Italia, proclamado en 1861 e integrado por varios ducados. El joven reino apenas lograba liberarse de la tutela de austríacos, prusianos y franceses. La población era bastante pobre, en su mayoría analfabeta, y muy pocos niños asistían a las escasas escuelas disponibles, que estaban retrasadas en comparación con las de los países vecinos. En esa Italia en plena transformación, a la joven Maria le agradaba aprender, sobre todo materias científicas, lo que la llevó a una escuela de varones.

Después de graduarse en medicina, en 1896, cursa estudios en neurología, ciencias naturales, sociología, psicología experimental, psiquiatría, filosofía y antropología de la pedagogía. Se apasiona y se aboca a varios temas. Cristiana,

militante y comprometida con la causa de las mujeres, los niños y los más desfavorecidos, es decididamente progresista. Durante dos años, al iniciar su vida profesional, cumple dos misiones: por un lado, ejerce en un gabinete privado, donde recibe a una clientela modesta, y, por otro, es profesora de Antropología pedagógica en la universidad de Roma. Luego, trabaja dos años en la clínica psiquiátrica de la misma universidad con niños “de mente simple”, cuyas condiciones se propone mejorar. Escribe una tesis de doctorado en psiquiatría sobre los niños “retrasados”. Participa de manera activa en la creación de una escuela magistral ortofrénica (la ortofrenia es el arte de desarrollar las cualidades intelectuales) en Roma e imparte numerosas conferencias por toda Italia. Ese instituto médico-pedagógico tiene el objetivo de instruir a niños con un retraso mental. Maria Montessori trabaja junto con el ministro de Educación nacional, que preside el instituto, y llega a ser la directora. Forma a maestros para que trabajen con niños “deficientes”, con problemas cognitivos y mentales. Pasa mucho tiempo con ellos, lucha por su dignidad y considera que necesitan una ayuda más pedagógica que médica, lo que en ese entonces era totalmente nuevo.

Se inspira en varios médicos: en el francoportugués Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), cercano a Denis Diderot y Jean-Jacques Rousseau, que hizo mucho por la desmutización de los sordomudos a partir de la enseñanza temprana de la lectura; también en el neurólogo alienista Desiré Bourneville (1840-1909), que institucionalizó los centros médico-pedagógicos en Francia y se esforzó por que se reconociera la necesidad de educar a los niños con discapacidad.

Para esos niños, Maria Montessori diseña un material pedagógico inspirado en el de médicos y pedagogos franceses: Jean Itard (1774-1838), médico investigador en el instituto de sordomudos que se volvió célebre por su investigación sobre Victor, el niño salvaje de Aveyron, a quien intentó “civilizar” educándolo por los sentidos; Édouard Séguin (1812-1880), alumno de Itard, quien desarrolló un método educativo fisiológico que utiliza material didáctico para refinar las percepciones sensoriales de los pacientes. Montessori retoma esos estandartes con pasión; traduce y copia a mano los trabajos de Séguin, de donde toma actividades pedagógicas para proponer a sus alumnos. Utiliza y también adapta algunos de los “dones” de Friedrich Fröbel (1782-1852), material pedagógico desarrollado por el creador de los primeros jardines de infantes (Kindergärten) en Alemania, que reflexionó mucho sobre el despertar de la creatividad infantil a través del juego. Maria Montessori se aboca a una observación rigurosa de los niños que manipulan ese material. Lo adapta permanentemente para volverlo

más eficaz, siempre con una mirada científica y en el intento de poner a prueba sus intuiciones. Los avances espectaculares que confirma en los niños deficientes que tenía a su cuidado son una revelación: además de realizarse e integrarse, logran buenos resultados en los exámenes del final de la escuela primaria. De allí en más, se propondrá comprender qué obstaculiza el desarrollo de los niños sin discapacidad.

En 1907, el Instituto Romano de Bienes Inmuebles que busca recuperar el barrio pobre de San Lorenzo, cerca de la estación ferroviaria central de Roma, le propone hacerse cargo de los niños desfavorecidos de esa comunidad mientras sus padres obreros están en el trabajo. Acepta con entusiasmo y, en Via dei Marsi, en una amplia sala en planta baja con un gran espacio exterior, comienza a recibir todos los días, junto con la hija del cuidador del inmueble, a unos cincuenta niños de entre 3 y 6 años. Destina especial cuidado al lugar donde los recibe y utiliza muebles livianos y sencillos, así como objetos útiles para las tareas cotidianas, todo adaptado al tamaño de ellos. Les presenta a cada cual por separado el material pedagógico que había preparado con anterioridad para los niños deficientes. Luego, niños y niñas lo manipulan como quieren. Maria lo modifica en función de lo que deduce de sus manipulaciones. En efecto, con una actitud de investigación científica, observa que los jóvenes “exploradores” evolucionan con libertad en un entorno ordenado.

Una mañana llega tarde y se encuentra con que los niños han tomado por su cuenta el material de uno de los armarios que había quedado abierto. Desde entonces, dispone todo el material en estantes, para que se sirvan a su gusto. Los niños practican ejercicios elegidos espontáneamente y los repiten sin descanso; buscan más la actividad por sí misma que por su finalidad. Así, adquieren una capacidad de concentración cada vez más intensa. Con la misma intención, Montessori retira poco a poco los juguetes de la sala y comprueba que los niños los dejan de lado por completo y prefieren el material didáctico de autocorrección. Asimismo, les propone actividades manuales, gimnasia, música y jardinería.

Al seguir lo que los niños le indican respecto de sus necesidades, paulatinamente la educadora teoriza lo que luego será la pedagogía Montessori. Los niños necesitan orden y libertad para elegir sus actividades espontáneas, así como para la duración y la frecuencia de estas; tienen derecho a desplazarse y a expresarse en la medida en que no molesten a los demás integrantes de la comunidad educativa. Necesitan un entorno rico en actividades construidas que tengan un

objetivo. En ese contexto, que conjuga libertad y marco estructurante, ella comprueba que los niños logran rápidos y sólidos avances en su aprendizaje y en su comportamiento. Desarrollan la capacidad de trabajo y el apetito de descubrimiento. Dejan de estar ociosos e inquietos, para volverse alegres, autónomos y disciplinados. A una edad muy temprana, aprenden a leer, escribir y contar, sin haber asistido a ningún curso colectivo.

Este fenómeno anima su fe en el ser humano. Está convencida de que la educación es fuente de progreso para la humanidad. Nace así la primera escuela Montessori, llamada Casa dei Bambini [Casa de los Niños], donde se elabora una pedagogía científica, basada en la observación, la investigación y la adaptación permanente de las herramientas y las prácticas. En 1908 se abre otra escuela en Milán, que se confía a Anna Maria Maccheroni. La relación con los padres también forma parte integral de este enfoque: es frecuente y cordial. En esas primeras escuelas, Maria Montessori dice que las niñas y los niños le han susurrado “el secreto de la infancia”, frase que será título de uno de sus libros. Ese secreto se resume así: “¡Ayúdame a valerme por mí mismo!”.

La notoriedad de este enfoque se expande con rapidez en todo el mundo. Maria Montessori se dedica, a partir de entonces, a escribir libros para presentar su visión, que serán traducidos en varios idiomas. Además, brinda conferencias y, a partir de 1909, prepara cursos de formación para transmitir su enfoque de manera rigurosa. Esos cursos adquieren carácter internacional a partir de 1913, con el patronazgo de la reina Margarita de Italia. Maria invita a los educadores a transformarse, a reeducarse en la percepción de los niños como personas de pleno derecho a quienes hay que acompañar, y no como a adultos en miniatura a los que habría que moldear y llenar de conocimientos.

Muy pronto se multiplican las escuelas Montessori,[7] al ritmo de los viajes y las estadías de Maria en Europa y en los Estados Unidos. A partir de entonces vive con su hijo Mario, quien había pasado su infancia en el campo, y luego en un pensionado. Él había nacido de un amor no oficial con el investigador y médico Giusseppe Montesano, con quien Montessori trabajó luego de obtener su diploma de medicina y con quien publicó varios artículos científicos sobre las causas de la delincuencia vinculada a una carencia de atención durante la infancia.[8] La médica se vuelve tan famosa como su pedagogía.

Sin entrar en mayores detalles sobre su vida,[9] señalemos algunos elementos importantes como, en 1914, su viaje a los Estados Unidos, donde es recibida

como una gran personalidad en ocasión de una serie de conferencias para públicos que a veces superan las cinco mil personas. En esa oportunidad, se establece una asociación Montessori en los Estados Unidos, presidida por Alexander Graham Bell,[10] el inventor del teléfono, de la que formó parte durante un breve lapso la hija del presidente, Margaret Wilson. En 1915, Maria Montessori visita por segunda vez ese país, cuando se lleva a cabo la Exposición Universal de San Francisco. Allí, durante tres meses, se instala un aula Montessori con paredes de vidrio, bajo la dirección de Helen Parkhurst, para que los visitantes puedan observar lo que ocurre en su interior. En esta ocasión Maria ha viajado con su hijo, quien decide quedarse y contrae matrimonio con una estadounidense.

Se abren escuelas en Canadá y en Rusia, en particular para la familia imperial, en China y en Japón; por supuesto, también en Europa, especialmente en España, ya que Maria Montessori se instala en Barcelona en 1916. En 1918, su hijo junto con su esposa y sus cuatro hijos se reúnen con ella y Mario comienza a ser su principal colaborador. Los viajes y las conferencias no impiden que Maria trabaje sin descanso. Extiende sus investigaciones a los recién nacidos y a los adolescentes, y la educación por la paz se convierte en su pasión. Su notoriedad sigue creciendo. Es recibida por la corte de Inglaterra en 1927.

Un enfoque educativo que se inscribe en un contexto revolucionario de pedagogía nueva

Los precursores de las nuevas pedagogías

A fines del siglo XIX, hace muy poco tiempo que la escuela es obligatoria y rara vez es gratuita. La escolarización se desarrolla a comienzos del siglo XX, con la generalización del ciclo preescolar y la prolongación de la escolaridad

obligatoria. Cobra auge una corriente de educación nueva, cuyo principio es la participación activa de los niños en el aprendizaje, de allí que se la llame "pedagogía activa". Este movimiento pedagógico internacional se inspira en humanistas del Renacimiento, como Erasmo de Róterdam, que consideraba que la naturaleza necesitaba la intervención de la educación para que los seres humanos, creados para el bien, se apliquen y ejerciten en él para ser libres y pacíficos.

Michel de Montaigne (1533-1592) –que encarna la crítica a una educación tradicionalmente orientada a la acumulación de vastos conocimientos cuya utilidad no examina– es el precursor de una educación más moderna orientada hacia el desarrollo de las facultades del niño. Ya no se trata de inculcar el saber de manera coercitiva mediante castigo e intimidación. Preconiza el goce del aprender y afirma que todo aprendizaje debe efectuarse a través de la reflexión y el cuestionamiento. Su objetivo no es nada más ni nada menos que el dominio de la libertad, e insiste en que el maestro debe ser sensato, antes que sabio, y que su misión principal es adaptar su enseñanza a los niños, apoyándose en su curiosidad. Montaigne afirma que es importante que el niño se desarrolle y declara que es mejor "una mente bien formada" que "una mente bien llena". Sostiene también que saber de memoria no es saber y, en sus Ensayos, escribe que "el niño no es una botella que hay que llenar, sino un fuego que es preciso encender".

Maria Montessori retomará esta idea e insistirá sobre la espontaneidad del potencial del niño en su famosa fórmula: "El niño no es una botella que hay que llenar, sino una fuente para dejar brotar". Para ella, la educación debe permitir que surja un potencial endógeno y no llenar un receptáculo de conocimientos. La educación es un acompañamiento liberador y no un adiestramiento que sojuzga. Según esa lógica, el niño es el padre del hombre.

El checoslovaco Juan Amos Comenio (1592-1670), uno de los fundadores de la pedagogía moderna, afirma que es preciso adaptarse al deseo y a las capacidades de cada niño para enseñarle, antes que nada, a pensar. Considera que todos merecen recibir educación y que toda la educación de los niños pasa por los sentidos. En el transcurso de la segunda mitad del siglo XVIII, algunas personas cultivadas tienen cada vez más una mirada diferente sobre los niños. Ya no los consideran como un adultos en miniatura, sino como seres con necesidades y derechos específicos. El modelo que François Rabelais (1494-1553) describe por medio de su personaje Pantagruel, que da recomendaciones para la educación de

su hijo Gargantúa al que desea un “abismo de ciencia”, es cuestionado por completo.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), cuya obra propugna la libertad y la autonomía, defiende los derechos de los niños. En 1762, con su Emilio o De la Educación, sienta, sin saberlo, las bases de la pedagogía moderna, al afirmar que la educación carece de sentido si no resulta de una reflexión sobre el destino de la humanidad. Considera que todo niño lleva en sí la naturaleza misma del hombre y que, contrariamente al animal que viene al mundo dotado de instintos, el cachorro humano nace incompleto desde el punto de vista fisiológico. Debe entonces construirse a sí mismo. Tiene la libertad de mejorarse y elevar, junto con él, a toda la humanidad. Rousseau describe al niño como un ser sensible que atraviesa etapas de desarrollo que le son propias y en cuyo transcurso va conquistando, de modo sucesivo, su propia persona (tanto en lo físico como en lo psíquico), las cosas que lo rodean (aprende a dominarlas) y, por último, sus relaciones con los demás. Afirma también que la experiencia vale tanto, si no más, que las lecciones. Según Rousseau, la naturaleza humana, que está en búsqueda de orden y de justicia, es buena, pero la educación puede ser perjudicial para su desarrollo si, por no dedicarle tiempo, no respeta la personalidad del niño.

Entre las figuras de la pedagogía nueva, sin duda, Maria Montessori es quien más influencia recibió de de Rousseau. Retomó de él la idea de que el mundo está pensado sobre todo para los adultos, que no tienen suficientemente en cuenta a los niños y les impiden alcanzar con rapidez sus funciones superiores.

El movimiento de las pedagogías nuevas es la herencia de estas numerosas reflexiones de pedagogos y pensadores efectuadas desde el Renacimiento, como las de Auguste Comte (1798-1857), padre del positivismo. Según este filósofo, se debe aprender a conocer sobre la base de hechos concretos, observando a un sujeto activo y con libertad de acción en una escuela que se convierte, entonces, en una suerte de laboratorio pedagógico. También es importante la influencia del filósofo estadounidense John Dewey (1859-1952), quien propugnaba la psicología del desarrollo y el concepto de learning by doing [aprender haciendo], por cuyo intermedio demuestra la importancia de la experimentación y del trabajo manual.

Las pedagogías nuevas favorecen el autoaprendizaje, que promueve el progreso de la persona en su totalidad, más que la acumulación de conocimientos.

Conciben el aprendizaje como resultado del interés de los niños, de su sed natural de exploración y de su necesidad de experiencia y cooperación. La educación nueva asigna la misma importancia a la calidad de las relaciones sociales que al desarrollo de las facultades intelectuales, manuales, físicas y artísticas. Es una concepción emancipadora que confiere a niños y niñas el lugar central y se apoya en sus necesidades, en las leyes que gobiernan su desarrollo e intereses.

Sin embargo, esta educación no se basa en un enfoque de laissez-faire ni en un modelo individualista. Es un movimiento que tiene una nueva visión del objetivo de la educación: no se trata de lograr que el niño obedezca a cualquier precio, sino de ayudarlo en su desarrollo para que toda la humanidad mejore. En este enfoque, el papel del adulto evoluciona: acompaña al niño que necesita ser comprendido, en lugar de exigirle que quepa en un molde.

Basarse en la observación de las necesidades psíquicas de niñas y niños, considerar la educación como un proceder experimental y científico que debe velar por la adecuada higiene mental del ser en desarrollo, y alentar la alegría sin castigo ni recompensa: esta es la visión que, a comienzos del siglo XX, es una verdadera revolución.

El movimiento internacional de las nuevas pedagogías

Este movimiento, que tiene por objetivo promover la colaboración científica internacional entre las escuelas alternativas, toma forma oficialmente con la creación de la Liga Internacional para la Educación Nueva (LIEN, The New Education Fellowship) en 1921, fundada por el pedagogo suizo Adolphe Ferrière (1879-1960), junto con Beatrice Ensor (1885-1974) y Elisabeth Rotten (1882-1964). Adolphe Ferrière trabaja por entonces en el Instituto Jean-Jacques Rousseau, en Ginebra, codirigido por el neurólogo y psicólogo suizo Édouard Claparède[11] (1873-1940), quien creó allí una clase de inspiración montessoriana llamada la Maison des Enfants [la Casa de los Niños], y el profesor de pedagogía Pierre Bovet[12] (1878-1965). La actividad de la LIEN se superpone con la de la Escuela de Ginebra; en 1925 Pierre Bovet se convierte en

su director. Maria Montessori también participa en este movimiento, así como el neuropsiquiatra y pedagogo belga Ovide Decroly (1871-1932), padre de la lectura global, quien creó una “escuela en la vida”, pensada como un laboratorio y, al igual que su colega italiana, considera que el entorno tiene una importancia capital en la educación y que no debe limitarse al de la escuela.

Con sus investigaciones en el Instituto Jean-Jacques Rousseau, el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980), especialista en el desarrollo de la inteligencia cognitiva, contribuye a su manera con el movimiento de educación nueva y dirige la Oficina Internacional de Educación a partir de 1929. Piaget describió, en particular, el desarrollo de la inteligencia como una construcción lineal y acumulativa a través de estadios sucesivos.[13]

Además, otros reconocidos pedagogos participan en este movimiento de renovación. Si bien coinciden en los elementos fundamentales, cada uno de ellos tiene su propia visión. El alemán Rudolf Steiner (1861-1925), fundador de la antroposofía, se propone desarrollar el progreso espiritual de los seres humanos y crea una escuela donde la relación que se teje entre el docente y el niño es lo más importante. Escuela sin programa, evaluación ni material pedagógico, aspira a educar a seres libres que progresen gracias a los modelos virtuosos de los docentes. Estos buscan inspirar autoridad a través del ejemplo más que de la limitación, punto en común con Montessori. Pero, salvo esta similitud, ambos enfoques son bastante diferentes. La pedagogía Steiner se basa, en gran medida, en los juegos de imitación, las actividades colectivas propuestas por el adulto en ciclos de varias semanas y en las actividades artísticas. Por su parte, el francés Célestin Freinet (1896-1966), docente en una escuela pública del sur de su país, recomienda el “tanteo experimental” y destaca la importancia de la práctica democrática y cooperativa en la escuela. Insiste en el papel fundamental que el deseo tiene en el aprendizaje y postula que los niños disfrutarán el estudio solo si encuentran un motivo para aplicarse. Así, les propone trabajar en proyectos que eligen de modo colectivo en reuniones semanales organizadas por los propios niños. Su pedagogía se basa en relaciones simples, sin jerarquía ni tensión, en la ausencia de manual escolar y de clases. Estos dos ejemplos se desarrollan de forma paralela al enfoque Montessori y son muy diferentes, si bien tienen valores comunes, como el respeto del niño.

Pese a sus divergencias, todos los miembros del movimiento de pedagogía nueva se influyen unos a otros, pero Maria Montessori hace poca referencia a ellos en sus trabajos. Menciona al médico, pedagogo y psicólogo Percy Nunn (1870-

1944), quien presidió el movimiento Montessori en Inglaterra y cuyas teorías la ayudaron a construir su reflexión sobre el hecho de que la mente humana se desarrolla en sus interacciones con el medio en que se encuentre y, de esta manera, depende de él. Además, Montessori menciona al pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), según el cual la intuición es la base de todo conocimiento. Él también insiste en la importancia de la observación y la experimentación, así como de considerar los estadios de desarrollo. Para Pestalozzi la mejor manera de enseñar consiste en seguir a la naturaleza.

Alexander Sutherland Neill (1883-1973)[14] es otro reconocido pedagogo que participa también en el movimiento de la renovación educativa; sin embargo, Maria Montessori no comparte su definición de libertad. El pedagogo escocés, que creó la escuela democrática de Summerhill en 1921, en Inglaterra, promueve una educación libertaria, la ausencia de método, el desarrollo de la imaginación, y considera que el enfoque Montessori es mucho más directivo. No todos los pedagogos adeptos al movimiento de las pedagogías nuevas siguen los mismos pasos, pese a los puntos en común.

La Liga Internacional para la Educación Nueva organiza grandes conferencias: ocho en total, la primera de las cuales tuvo lugar en Calais en 1921. Maria Montessori sigue el movimiento, en mayor o menor medida, aunque se mantiene muy independiente y no siempre asiste a los congresos.[15] Sin embargo, es el mascarón de proa de este movimiento que se propone repensar la escuela.

De forma paralela, organiza sus propios congresos. En el primer congreso internacional Montessori, celebrado en 1929 en Dinamarca, anuncia la creación de la Asociación Montessori Internacional (AMI)[16] con el objetivo de preservar el rigor de su trabajo, que consideraba incomprendido y distorsionado por algunos. A partir de entonces, la AMI organizará congresos internacionales que aún hoy se realizan cada cuatro años. Durante el segundo congreso, celebrado en Niza, en 1932, presenta con gran éxito su material pedagógico seriado.

Jean Piaget, que asiste a ese congreso, comienza a participar en el movimiento Montessori de Suiza con reservas y llega a presidir la Schweizerische Montessori-Gesellschaft. Jean Piaget y Maria Montessori tienen varias oportunidades para intercambiar ideas; ambos consideran que el niño es un sabio en potencia que construye su propia inteligencia en interacción con el entorno. Esta idea fue confirmada luego por los descubrimientos en neurociencias y en

psicología del desarrollo. Esa convicción marcó profundamente el mundo de la educación nueva. Sin embargo, Piaget estimaba que Montessori proponía material que podía atentar contra la espontaneidad de los niños, pues aislaba los sentidos y las percepciones de forma artificial y muy gradual. Además, pensaba que la pedagoga los exponía demasiado pronto a conceptos abstractos, como el de unidad, por ejemplo. Sostenía que era mejor hacerlo hacia los 6 o 7 años; en cambio, ella creía que era conveniente exponerlos antes, así como no se espera que un niño aprenda a hablar para dirigirle la palabra, muy por el contrario. Desde entonces, se sabe que los niños tienen un sentido matemático muy precoz. Pese a estas diferencias, se respetaban mutuamente, y Jean Piaget es nombrado miembro de honor de la AMI suiza en 1978.

Maria Montessori recibió críticas similares, sobre todo de la pedagoga inglesa Charlotte Mason (1842-1923), fervorosa militante de la instrucción en familia que se rebelaba contra el material Montessori por considerarlo superfluo y contra la precocidad con la que se presentaban los aprendizajes a los niños. También fue denostada por ciertos católicos que la consideraban demasiado “abierta”. Pero, aunque parezca encontrarse entre los pedagogos de la renovación más criticados, su propuesta tal vez sea la que más influyó en las mentalidades, al hacer tomar conciencia del papel de la educación como “ayuda para la vida”. Recibió muchas muestras de apoyo: por ejemplo, la de Sigmund Freud (1856-1939), quien le dirigió una carta de respaldo oficial, y de Mahatma Gandhi (1869-1948), líder del movimiento de la independencia india, que visitó sus escuelas en Roma.

El despliegue de la propuesta montessoriana hasta nuestros días

Un contexto histórico perturbado

La increíble dinámica del movimiento de educación nueva se detuvo en la Segunda Guerra Mundial; del mismo modo, la expansión de la pedagogía Montessori se suspendió durante el conflicto. Quizás otra explicación para esta pausa también sea que, después de años de fervor hacia la pedagogía Montessori, por los aprendizajes precoces y la autodisciplina que suscita, ese tipo de educación comenzó a preocupar a los adultos y a las autoridades. En efecto, se volvió inquietante el cambio radical en la relación del docente con el niño, que pasaba a ser más igualitaria. Es posible que en un primer momento no haya sido evidente la falta de dominio del adulto sobre el niño implícita en la visión montessoriana. El fin del poder de una generación sobre la siguiente tal vez resultó peligroso para algunos. En Francia también se produjo una situación particular. Desde la aprobación de la ley de separación de la Iglesia y el Estado, en 1905, se promovía la educación laica. En este contexto, es probable que el desarrollo de la pedagogía Montessori se haya visto frenado en las escuelas públicas ya que sus impulsores eran personas de credo católico o judío que la aplicaban en escuelas confesionales.

Maria Montessori conoce a Benito Mussolini dos años después de que este tomara el poder, en 1922. Seducido por su pedagogía, promueve su aplicación en la escuela pública. Crea la Opera Nazionale Montessori (ONM), de la que es presidente y en la que participan personalidades como el ministro de Educación nacional. La ONM cuenta con un centro de formación y una escuela, y publica una revista mensual titulada L'Idea Montessori. La pedagoga piensa que podrá aprovechar esa situación para mejorar la escuela pública de su país de origen y, de ese modo, contribuir al progreso de la sociedad. Se presta al juego durante un tiempo; cree que podrá mantener su independencia y hace todo lo posible para lograrlo. En 1930 y 1931, se organizan dos cursos internacionales de formación Montessori en Italia auspiciados por el gobierno. Ella asiste a ambos y permanece varios meses en el país. La prensa habla maravillas. Si bien sabe que los docentes llevan el uniforme fascista en las escuelas italianas que aplican su pedagogía, Maria Montessori no aprueba en absoluto el totalitarismo y lo expresa a su manera. Ante todo, es apolítica y pacifista. En 1934, cuando tiene lugar en Roma el 16º congreso internacional Montessori, Benito Mussolini le ofrece ser embajadora de la niñez. Ella declina la propuesta y alega que solo desea expresarse en nombre de la AMI. Ante esta respuesta, Mussolini ordena el cierre inmediato de todo aquello relacionado con Montessori en Italia: de esta manera terminan diez años de "convivencia". Los libros de la pedagoga arden en

la hoguera pública y ella no volverá a pisar su país natal por trece largos años. Regresa a Barcelona, y desde allí, nómade, retoma sus continuos viajes. En 1936 huye de la dictadura franquista y se instala en los Países Bajos, luego de varias peregrinaciones que la llevaron, en particular, a Inglaterra. Su hijo la sigue y vuelve a contraer matrimonio con una holandesa, Ada Pierson, cuya familia los recibió e hizo mucho por el movimiento Montessori en los Países Bajos. Entonces la pedagoga comienza a recorrer Europa. También viaja dos veces a la India. En la segunda ocasión, en 1939, acompañada por su hijo, solo pensaba permanecer unos meses, pero estalla la guerra y debe quedarse siete años. Allí conoce a Mahatma Gandhi y al primer ministro Nehru (1889-1964), con quienes había mantenido correspondencia; también se relaciona con el compositor y hombre de letras Rabindranath Tagore (1861-1941). Continúa sus investigaciones, en particular sobre los niños de corta edad y los adolescentes; además, considerada como mentora, imparte numerosas formaciones, entre Madrás (hoy Chennai), Kodaikanal, Karachi, Ahmedabad y Ceilán. Regresa a Europa al finalizar la guerra, pero vuelve una vez más a la India y Pakistán, entre 1948 y 1949. Tiene gran influencia en la escuela de los Países Bajos, donde reside y recibe una condecoración.[17] También será condecorada en Francia, donde recibe la Legión de Honor y una ovación en la Unesco, en 1950. Nominada en tres ocasiones al premio Nobel de la Paz, restablece sus escuelas en Italia, organiza cursos de formación y nuevos congresos internacionales específicamente dedicados a su pedagogía, nueve de los cuales se realizarán durante su vida.

Tras una vida al servicio de la infancia, muere en 1952, en Noordwijk (Países Bajos). Un año después, se realiza en París un congreso Montessori con el auspicio del gobierno francés.

Maria Montessori dejó una corriente de pensamiento muy dinámica que se propone asentar la educación sobre una base científica. Organizó cursos de formación para que sus herramientas pedagógicas no se malinterpretaran y el lugar del educador fuera central. Deseaba que los educadores fueran benévolos y temía que se volvieran demasiado rígidos si privilegiaban el uso de los materiales escolares.

Estos cursos permitían obtener un diploma internacional certificado por la AMI; al comienzo el programa era el mismo para todos los futuros educadores, sin importar la edad de los niños a los que se dirigieran. Las formaciones duraban unas ciento cincuenta horas distribuidas en tres niveles: uno para la teoría, otro

para el material y un tercero para la observación y la práctica.

Ahora existen formaciones diferentes según la edad de los niños a los que acompañarán los educadores: de 0 a 3 años, de 3 a 6 años o de 6 a 12 años. Cada una de ellas dura el equivalente de un año escolar y requiere cuatro años de estudios previos, en función de los centros de formación afiliados a la AMI. En Francia, se trata del ISMM y del CFMF. En lo que respecta a la preparación del educador que desea acompañar a adolescentes, existen seminarios, particularmente en Suecia, los Estados Unidos, México, Australia y Rusia. En la actualidad el colegio de referencia es el de David Kahn, director de Hershey Montessori School, en Ohio (Estados Unidos). Desde 2010, la AMI colabora con la North American Montessori Teachers' Association (Namta) para la transmisión de la investigación y la práctica con adolescentes, que se realiza en contacto con la naturaleza.[18]

Mario Montessori retomó la antorcha de la AMI hasta 1982; luego lo sucedió durante siete años Ada Montessori-Pierson, su esposa. Más tarde, experimentados formadores en la pedagogía Montessori tomaron la posta para dirigir la asociación. Si bien en los Estados Unidos existen dos asociaciones que federan el movimiento −la American Montessori Society y la AMI−, la AMI reúne a todas las asociaciones Montessori del resto del mundo. Hay treinta y tres sociedades afiliadas, muchas de ellas en América del Norte, América del Sur y México, así como en Europa, Asia, y muchas más siguen creándose en la actualidad. Existen unos setenta centros de formación reconocidos por la AMI en todo el mundo. Además, se proponen numerosas formaciones alternativas, cuya calidad de enseñanza es variable.

El método Montessori influyó también en otras pedagogías, en particular la de la francopolaca Hélène Lubienska de Lenval (1895-1972), quien trabajó con la pedagoga italiana a lo largo de unos diez años en Roma. Ella se ocupaba mucho de niños sordos y diseñó algunas actividades, en particular los dictados mudos.[19] Ferviente católica, Lubienska desarrolló una pedagogía montessoriana adaptada al sistema clásico e impregnada de espiritualidad. Inspiró a numerosos docentes en Francia, Bélgica, Suiza y Brasil. Escribió y organizó cursos de formación; en uno de ellos, que impartió en Niza, en 1932, se formó la pedagoga alemana Emilie Brandt (1879-1963), alumna de Friedrich Fröbel. El padre Faure, pedagogo jesuita (1904-1988), muy comprometido con la acción social, se inspiró en el trabajo de Maria Montessori y en aportes de Hélène Lubienska para crear la "pedagogía personalizada y comunitaria", que alterna períodos de

trabajo individual y momentos colectivos, con “planes de trabajo” que ayudan a ganar autonomía.

Montessori en la actualidad

En muchos países del mundo se incrementa el porcentaje de niños que terminan la escuela primaria con aptitudes frágiles en lectura y matemáticas. De modo que una toma de conciencia general impulsa a aplicar pedagogías alternativas para enfrentar esa situación. En particular, se promueve el enfoque Montessori, en cuanto varios de sus principios fundamentales han sido confirmados por investigaciones actuales en psicología del desarrollo y en neurociencias afectivas y cognitivas. Hoy se sabe que la adaptabilidad, la invención y la flexibilidad son cualidades importantes; se sabe también que el aprendizaje de memoria tiene sus límites, que es mejor reflexionar que memorizar y que la pasividad es contraproducente. Se conoce el valor de la concentración y de la participación del alumno en el aprendizaje. Se sabe que es fundamental considerar a cada individuo en función de su desarrollo intelectual, emocional, físico y psíquico. También se ha demostrado que la empatía es esencial para el correcto desarrollo del cerebro y que la humillación, en cambio, lo obstaculiza. El muy popular Ken Robinson, en sus conferencias TED,[20] que fueron vistas centenares de millones de veces por internet, explica que la educación debe tener como objetivo encontrar la convergencia entre la vocación de una persona y su capacidad, entre su pasión y su talento, ya que solo hacemos bien las cosas que nos gusta hacer. Pionera y adelantada a su época, Maria Montessori sostenía esta idea. En Francia, también se realizan investigaciones sobre los aportes de la pedagogía montessoriana. Desde 2005, en los Estados Unidos se llevan a cabo encuestas longitudinales que demuestran que la educación Montessori ofrece varias ventajas: por un lado, en la precocidad y solidez de los aprendizajes cognitivos, por el otro, ventajas aún más notorias en los ámbitos no cognitivos. El enfoque Montessori es reconocido por desarrollar la empatía, la colaboración, la creatividad, etc.

Este enfoque pedagógico parece haber tardado más de un siglo en expandirse en Francia, donde se está desarrollando poco a poco; sin embargo, en otras partes

del mundo ha cobrado gran auge y los Países Bajos, por ejemplo, lo han tomado, en gran medida, como base para definir sus políticas de educación nacional. En varios países, con gran cantidad de escuelas Montessori, se ofrecen cursos de formación. La AMI imparte unos doscientos cincuenta cursos de formación en todo el mundo, número que está en permanente aumento. En los Estados Unidos existen quince centros de formación AMI y un centenar de cursos de formación acreditados por la American Montessori Society;[21] algunos son independientes, mientras que otros proponen créditos vinculados con otras formaciones universitarias con diploma. En México, existen ocho centros de formación AMI.[22]

Con respecto a la cantidad de escuelas Montessori en el mundo, es muy difícil de calcular, aunque se dice que hay más de treinta y cinco mil establecimientos montessorianos distribuidos en más de ciento cuarenta países, con una fuerte evolución, incluso en Asia y, particularmente, en China, donde el gobierno manifiesta un marcado interés por este enfoque.[23] Además, en algunos estados de la India, como Tamil Nadu, hay decenas de miles de escuelas de inspiración Montessori. Por su parte, Francia cuenta con unas doscientas estructuras Montessori; desde 2010, al inicio de cada ciclo lectivo, se abre una decena de establecimientos Montessori. En ese marco, se multiplican las iniciativas solidarias que intentan democratizar una pedagogía que, hasta ahora, ha estado muy restringida a la enseñanza privada no subsidiada por el Estado por las dificultades para desarrollarla en la educación pública francesa. En efecto, no es sencillo dar clases a grupos de niños de edades diversas, principio fundamental de la pedagogía Montessori, ni adquirir material pedagógico específico o dar a los docentes la posibilidad de recibir una formación Montessori. Pero las cosas están cambiando: la Asociación Montessori de Francia y varias otras intentan superar los obstáculos con distintas iniciativas, y actualmente se brindan cada vez más clases Montessori en escuelas públicas y privadas subsidiadas. Sucede algo similar en Tailandia, los Países Bajos, Italia y, desde hace largo tiempo, en los Estados Unidos, donde hay más de quinientas escuelas públicas Montessori y charter schools.[24] También en este país se concentran las iniciativas de investigación sobre Montessori respecto de otras pedagogías.[25]

La AMI cuenta con un comité internacional de investigación y desarrollo, AMI Research Committee, que valida estas evoluciones y agrupa y difunde proyectos de investigación sobre los efectos del enfoque Montessori. Este comité también se ocupa de registrar los diferentes saberes sobre el desarrollo del niño y las perspectivas pedagógicas, en un trabajo conjunto con científicos, investigadores

y universidades de todo el mundo. Su objetivo es expandir el enfoque Montessori en los departamentos educativos nacionales. En los Estados Unidos, se está consolidando un protocolo destinado a medir las funciones ejecutivas, la creatividad y las competencias sociales, que incluye encuestas a exestudiantes y sus padres y docentes. La encuesta se realizará en breve en el Reino Unido y la República Checa.

Es interesante destacar que la pedagogía Montessori se extiende a nuevos ámbitos de actividad, por ejemplo, a empresas donde se habla de “gestión Montessori” para aludir al trabajo colaborativo, a la actitud afectuosa hacia los colegas. Así, se diseñan espacios corporativos que favorezcan el apadrinamiento, la ayuda mutua, el intercambio de recursos y reflexiones, la experimentación, en un ambiente propicio para la confianza y la libertad que estimule también el gusto por los desafíos personales y colectivos. En el caso de los directivos, se dispone un entorno donde se fijan objetivos claros y estructurados para los miembros del equipo; además, se organizan seminarios en lugares específicos y allí se invita a los colegas a esbozar nuevas estrategias, reflexionar fuera de contexto y a practicar la escucha activa. También se han implementado consignas desde una visión montessoriana para personas con síndrome de Alzheimer, a fin de que logren autonomía y confianza en sí mismas. Se les proponen actividades estructuradas que les permiten actuar de forma autónoma pese a sus regresiones intelectuales y tomar decisiones que les devuelvan la autoestima.[26] Por último, el enfoque Montessori se desarrolla también para los niños de corta edad, tanto en hogares de acogida como en la propia casa. En este sentido, es notorio cómo la sociedad en general ha tomado conciencia sobre la importancia de atender las necesidades psíquicas de los recién nacidos.

En los países en vías de desarrollo, algunos movimientos, como Educadores sin Fronteras (ESF), creado por la AMI, tienen por objetivo volver a la génesis de la misión de Maria Montessori mediante el desarrollo de la dimensión social de su obra y la aplicación de sus principios fuera de la escuela.[27] ESF trabaja en colaboración con autoridades locales y asociaciones individuales y mundiales, como Unicef. Su propósito es mejorar el acceso del mayor número posible de niños y niñas a una educación de calidad. Varias fundaciones respaldan a la AMI en esta iniciativa, lo que le permite actuar con medios locales en zonas de mucha pobreza y sufrimiento.[28]

▪

[7] En Francia, en 1910, a cargo de la señora Pujol-Ségalas, seguida por otras, en 1913; luego en 1915, a cargo de la señora Cromwell, para huérfanos y refugiados, así como un primer centro de formación.

[8] Según ellos, la miseria social y los retrasos en el aprendizaje que genera tenían consecuencias de largo plazo.

[9] Para eso, véase E. M. Standing, Maria Montessori. Sa vie, son œuvre, París, Desclée de Brouwer, 1995; o R. Kramer, Maria Montessori. A Biography, Boulder, Westview Press, 1976.

[10] Por iniciativa de su esposa, Mabel Hubbard Bell, una mujer erudita que perdió la audición a los 5 años, y de su hija. Ambas habían visitado una escuela Montessori en 1913.

[11] Según Édouard Claparède, la primera virtud del maestro debe ser el entusiasmo y la capacidad de estimular el interés del niño. En este aspecto, su visión es muy similar a la de Maria Montessori.

[12] Pierre Bovet redactó el prefacio de la versión francesa del primer tomo de la Pédagogie scientifique, de Maria Montessori.

[13] No se trata de detallar aquí el fruto de sus trabajos, sobre todo porque su teoría fue superada por varios investigadores que demostraron que el desarrollo es dinámico y depende de la capacidad del niño de inhibir automatismos para razonar con lógica; véase O. Houdé, La psychologie de l’enfant, París, Puf, “Que sais-je?”, 2017 [ed. cast.: La piscología del niño. Piaget revisado y superado, Madrid, Popular, 2006]. De todos modos, la teoría de Jean Piaget es una referencia obligada en la historia de la psicología del niño.

[14] Autor del célebre libro Libres enfants de Summerhill.

[15] Asistió al primero, al quinto y al sexto.

[16] Esta asociación tendrá su sede en Berlín hasta 1935, cuando pasa a instalarse en Ámsterdam, donde aún continúa, en una casa en la que vivió Maria Montessori.

[17] Oficial de la Orden de Orange-Nassau.

[18] La Namta/AMI Montessori Orientation to Adolescent Studies.

[19] Esta actividad consiste en asociar letras móviles para formar una palabra dictada por una imagen. Maria Montessori prefería que los niños escribieran espontáneamente, recurriendo a su imaginación, sin utilizar imágenes, ya que pueden entorpecer la actividad escolar y frenar el impulso espontáneo que lleva a escribir.

[20] Las conferencias TED (Technology, Entertainment and Design) son organizadas y difundidas a escala internacional por una fundación estadounidense desde 1984.

[21] La American Montessori Society (AMS) fue creada en 1963 con la intención de que los diplomas montessorianos fueran reconocidos por el Estado estadounidense. En la actualidad, la AMI y la AMS sostienen relaciones cordiales, aunque proponen formaciones bastante diferentes.

[22] En nuestro país, la Fundación Argentina Maria Montessori (FAMM) brinda cursos de formación AMI; asesora a padres, instituciones educativas y ONG, y organiza seminarios y talleres para familias y profesionales no montessorianos [N. del E.].

[23] En 2010, el gobierno chino pidió a la AMI que acelerara el ritmo de formación de 25 millones de educadores Montessori (cuando antes se formaba apenas un centenar por año, una cifra muy baja para la escala de China). La AMI no dispone de esa capacidad formativa, pero mantiene centros de excelencia en China que actúan como referentes.

[24] Escuelas estadounidenses gratuitas, laicas y autónomas, administradas de forma privada aunque reciben fondos públicos. En los Estados Unidos la asociación Montessori Public, que agrupa a las escuelas Montessori gratuitas, es muy activa. De ella depende el National Center for Montessori in the Public Sector (NCMPS).

[25] Véase el libro de la investigadora Angeline Stoll Lillard, Montessori.The Science Behind the Genius, Nueva York, Oxford University Press, 2017. Otras investigaciones, como las de Solange Denervaud, en Suiza, o las de Jerôme Prado, en Lyon, Francia, están en curso o en preparación

[26] En 2016, se creó la AMI Montessori Advisory Group for Aging and

Dementia (MAGAD). Estas aplicaciones se desarrollan sobre todo en los Estados Unidos, en la Argentina y, más recientemente, en Australia.

[27] Véase el rubro ESF en el sitio de la AMI.

[28] Como en Kenia, con el proyecto “Corner of Hope” destinado a pobladores que viven en campamentos de refugiados; en Tanzania, en Haití o en Sudáfrica.

II. Maria Montessori y su visión de la educación como herramienta para la paz

Más que una pedagogía, el enfoque Montessori es una filosofía, una visión. Educada en el catolicismo, Maria Montessori tenía una gran sensibilidad espiritual y, si bien las circunstancias de su vida y sus encuentros abrieron su mente hacia otras formas de pensar, siempre mantuvo una visión muy impregnada de los valores y del campo léxico cristiano. Siempre pregonó la paz, el compartir, el respeto, el espíritu de servicio y la humildad. Los años que pasó en la India también influyeron de manera decisiva en su forma de concebir la vida y la humanidad. Pensaba que cada persona lleva en sí un impulso para actuar y cumplir su vocación, su misión, al servicio de un conjunto que la supera y del que no es necesariamente consciente. Todos somos interdependientes y cada uno de nosotros, sin saberlo, brinda un servicio a los demás al seguir sus impulsos profundos.

Pero Maria Montessori también fue muy influenciada por la lectura de Montaigne y por su escepticismo, que da lugar a una gran tolerancia religiosa y el respeto de todo ser humano. Ella misma estuvo en contacto con personas agnósticas y de diferentes credos; de hecho, las escuelas que siguieron su propuesta se forjaron a su imagen: son muy diversas, las hay de todas las religiones, son tolerantes y, con frecuencia, laicas, aunque Maria Montessori estuvo muy cerca de numerosos religiosos y diseñó un material pedagógico para el catecismo. También realizó estudios de filosofía que la condujeron al pensamiento de Hegel (1770-1831). Según la filosofía hegeliana, una Idea universal se despliega dialécticamente y supera las contradicciones. La síntesis siempre supera las tesis y las antítesis sucesivas, que pasan así a estar integradas en el sistema. Para alcanzar su objetivo final, esa Idea, que Hegel llama Razón, utiliza las vocaciones de los hombres que se dedican con pasión a una causa, sin tener conciencia de que así logran algo que los supera, participando conjuntamente en la génesis de un principio absoluto. En la visión de Maria Montessori, como en la de Hegel, la historia designa un proceso global que es la manifestación de un proceso absoluto, divino. Piensa, sin embargo, que el hombre puede tener una influencia en el curso de la historia y mejorar así la

humanidad. Según la pedagoga italiana, este proyecto es posible solo si se presta atención al niño. En ese sentido, considera que la educación es la mejor herramienta para construir la paz, mientras que la política apenas si logra evitar la guerra.

De ese modo, Maria Montessori tiene una visión “holística” del niño y de la humanidad. Esta es la razón por la que dedicó su vida a promover el respeto de los impulsos profundos que animan a los individuos. Cuando decidió centrarse en los niños sin discapacidad y empezó a visitar numerosas escuelas, quedó espantada por la gran cantidad de restricciones que se les imponían y cómo se limitaban sus iniciativas bajo una dirección permanente. Su propuesta está en las antípodas de ese estado de cosas: se trata de guiar la actividad del niño, más que de reprimirla de forma continua. Cuando los observa en la primera Casa de los Niños de San Lorenzo, ve surgir un “nuevo niño”, que, según ella, no había podido revelarse hasta entonces. Así, ese niño no está moldeado de otra manera porque se haya actuado sobre él: es un niño plenamente desarrollado porque se ha actuado menos “sobre él”, porque se ha permitido que broten sus energías y cualidades. Para que germine por todos lados ese “niño nuevo”, Maria Montessori propuso una reforma total de la educación.

Desde ese momento fundante, siempre sostuvo que había que considerar la educación como una “ayuda para la vida”, una herramienta para el desarrollo del potencial humano. Así, cada persona es estimulada a construir un mundo mejor, para lo cual hay que mantener un vínculo constante entre la vida física y la psíquica. Esta última, para Maria Montessori, es tan importante que toda su obra aboga por que se tomen en cuenta las necesidades psíquicas de cada individuo. En consecuencia, militó sin descanso para que el rigor científico que la medicina da a la higiene del cuerpo, necesaria para un buen estado de salud física, también se aplique a la higiene del espíritu, ya que es indispensable para una buena salud psicológica. Insistía mucho en la necesidad de que los educadores y los docentes se formaran en psicología, que conocieran las etapas del desarrollo del niño y estuvieran siempre al tanto de las más recientes investigaciones en ese ámbito. Su programa pedagógico otorga tanta importancia al desarrollo psíquico como al físico, y los piensa en correlación permanente: todo está diseñado para que se reaseguren mutuamente.

Maria Montessori no dejó de repetir que el niño construye por sí mismo al adulto que será en el futuro. De este modo, si queremos mejorar la humanidad, debemos hacerlo a través de la educación de los niños y las niñas, razón por la

cual esta tiene que apoyarse tanto en principios científicos como en una reflexión permanente, a partir de la asidua observación. Hay que ubicar al niño en el centro de toda reflexión, ya que al observarlo, aprendemos a reconocer aquello que necesita.

Pero el enfoque no es libertario: no pregona al niño-rey. Es una educación para la libertad, pero una libertad enmarcada, una libertad que es, a la vez, un medio y un objetivo. Del mismo modo, la autonomía es, a un tiempo, la clave y la finalidad de la propuesta montessoriana, que apunta a desarrollar personalidades sanas en armonía con los demás.

Maria Montessori milita por los derechos del niño: está convencida de que respetarlo es enseñarle a respetarse a sí mismo, al mismo tiempo que desarrolla su sentido de la responsabilidad y toma conciencia de que pertenece a una comunidad y a un proyecto que lo incluye. Piensa que el bien de la humanidad puede venir en gran medida de los niños, ya que tienen “poderes”, potencialidades que les permiten construir un futuro mejor. En su espíritu, el hombre tiene el potencial de mejorarse a sí mismo gracias al niño, solo si se le permite desarrollarse. Y su propuesta pedagógica deriva de esa visión de la humanidad.

Propone un cambio total de paradigma, una nueva manera de percibir al niño como alguien que puede enseñarle al adulto tanto como aprender de él. Además, piensa que la educación tradicional favorece la hipocresía: los niños son permanentemente juzgados, evaluados y controlados, a riesgo de convertirse en seres pasivos, tímidos o acomplejados. En cambio, para Montessori, el niño debe ser activo, participativo: a partir de sus impulsos de aprendizaje, el educador le da la posibilidad de practicar ejercicios y experimentaciones concretos. Así, entonces, se lo alienta a buscar y a encontrar por sí solo; el deseo es el motor de todo aprendizaje, la condición de una memorización duradera y de un rápido acceso a la información aprendida.

Según esta misma lógica, la pedagoga italiana se planteó desarrollar la automotivación, la autodisciplina, la autoevaluación y la autoeducación. Estos son los grandes principios del enfoque Montessori, que no suponen indiferencia hacia los demás. Al contrario, se impulsa a los niños a vivir juntos, colaborar, cooperar, “cocrear”; se los incita también a ser conscientes de que forman parte de una comunidad y de que entre los seres hay una permanente interdependencia y corresponsabilidad. Para lograr esto, cada persona debe sentirse implicada. Y

el medio de alcanzar ese ideal ocurre durante la infancia: cada niño desarrolla una definitiva toma de conciencia de estas interdependencias.

Asimismo, se invita al niño a adoptar buenas actitudes y cierta serenidad, que le permiten construir una paz interior al servicio de la paz con los demás. Maria Montessori insistió mucho en ese aspecto: para alcanzar ese objetivo, conviene romper con el círculo vicioso del conflicto intergeneracional. La armonía entre los niños y los adultos condiciona la que se construye entre los niños, es decir, entre los adultos del mañana.

Hacia aquí se dirige la pedagogía Montessori: la autonomía, la confianza, la autoestima, la creatividad, el espíritu de iniciativa y de innovación, el amor por el trabajo, la realización de uno mismo, el espíritu de servicio respecto de la comunidad, la educación para la libertad y para la paz. Como pacifista, Maria Montessori abogó por la paz internacional, la diversidad, el progreso social para todos y la tolerancia. Su enfoque tiene la particularidad de combinar una esperanza mística con un proceder científico riguroso basado en experiencias y observaciones precisas.

2. Una nueva percepción de niños y niñas

Maria Montessori considera que, cuando se lo respeta y acompaña para satisfacer sus necesidades físicas y psíquicas, el niño sigue impulsos vitales que lo vuelven entusiasta y ávido de descubrimiento. Si, en lugar de interponer obstáculos todo el tiempo, se lo acompaña con afecto, el niño aprende con facilidad. Está dotado de forma natural de una “mente absorbente” que le permite aprender con espontaneidad, siguiendo “períodos sensibles”, es decir, predisposiciones que lo vuelven particularmente receptivo a lo que es bueno para él. De esa forma, el niño es atraído en su entorno por aquello que puede permitirle avanzar.

Si tenemos en cuenta la psicología del niño, podemos ayudarlo de la mejor forma a convertirse en sí mismo. Cuando se lo ayuda a actuar por sí solo, midiendo esa dosis de ayuda (ni demasiada ni poca), se favorece el desarrollo de su autonomía, independencia y confianza en su propia persona y en la vida. Todas esas cualidades le permiten estar en paz consigo mismo y, por lo tanto, con los demás.

Maria Montessori también sostiene que el niño está hecho para trabajar y que ama profundamente su tarea; para él, la noción de trabajo no está disociada del placer, muy por el contrario. Son los adultos quienes tienden a oponer el trabajo al ocio y, de esta manera, transmiten ese antagonismo al niño, que disfruta trabajar y lo hace con pasión. Es una de sus tendencias, y puede durar toda la vida si se la preserva en la infancia.

I. Las tendencias humanas y los estadios de desarrollo del niño

Las tendencias humanas

Maria Montessori reflexionó mucho sobre lo innato en la especie humana. Por ejemplo, se preguntó sobre las razones por las cuales, a diferencia de muchos animales que nacen con instintos fuertes que los vuelven autónomos desde muy jóvenes, las personas deben aprender mucho, en diversos ámbitos. Por ejemplo, tienen que aprender a hablar, para lo cual deben practicar la pronunciación de los sonidos y asimilar un código para comunicarse con palabras; dicho de otra forma, deben construir su lenguaje. Sin embargo, los humanos tienen una capacidad innata para adquirirlo, más allá del idioma en el que se críen; del mismo modo, están programados biológicamente para aprender a moverse e integrarse a los códigos sociales del medio en que viven.

Montessori habla de nebulæ para evocar el potencial que tiene el niño de construirse y que solo se realiza en función de lo que su entorno le propone (o no) durante la gran obra en construcción que es la infancia. En efecto, sin materia prima, no puede hacer nada; por ejemplo, si no se lo expone a una lengua, no puede hablar. Esta particularidad –que parece una dificultad en comparación con lo que es innato en el animal (en el sentido de que nace más logrado)– es en realidad su mayor fortaleza, la que lo hace libre.

Con su hijo Mario, la pedagoga teorizó el concepto de “tendencias humanas”, que designan las características comunes a todos los seres humanos, cualesquiera sean el lugar y la época en que viven. Es posible enumerar, sin exhaustividad, las tendencias a las que se refieren Maria y su hijo: la tendencia a la vida activa, es decir, el trabajo; la tendencia a la orientación, a la exploración, a la observación, a la abstracción; la tendencia al perfeccionamiento, al orden, a la clasificación y al espíritu matemático; la tendencia a la exactitud; a la comunicación; a la vida

en grupo; a la adaptación; la tendencia espiritual y la tendencia a la búsqueda de comprensión.

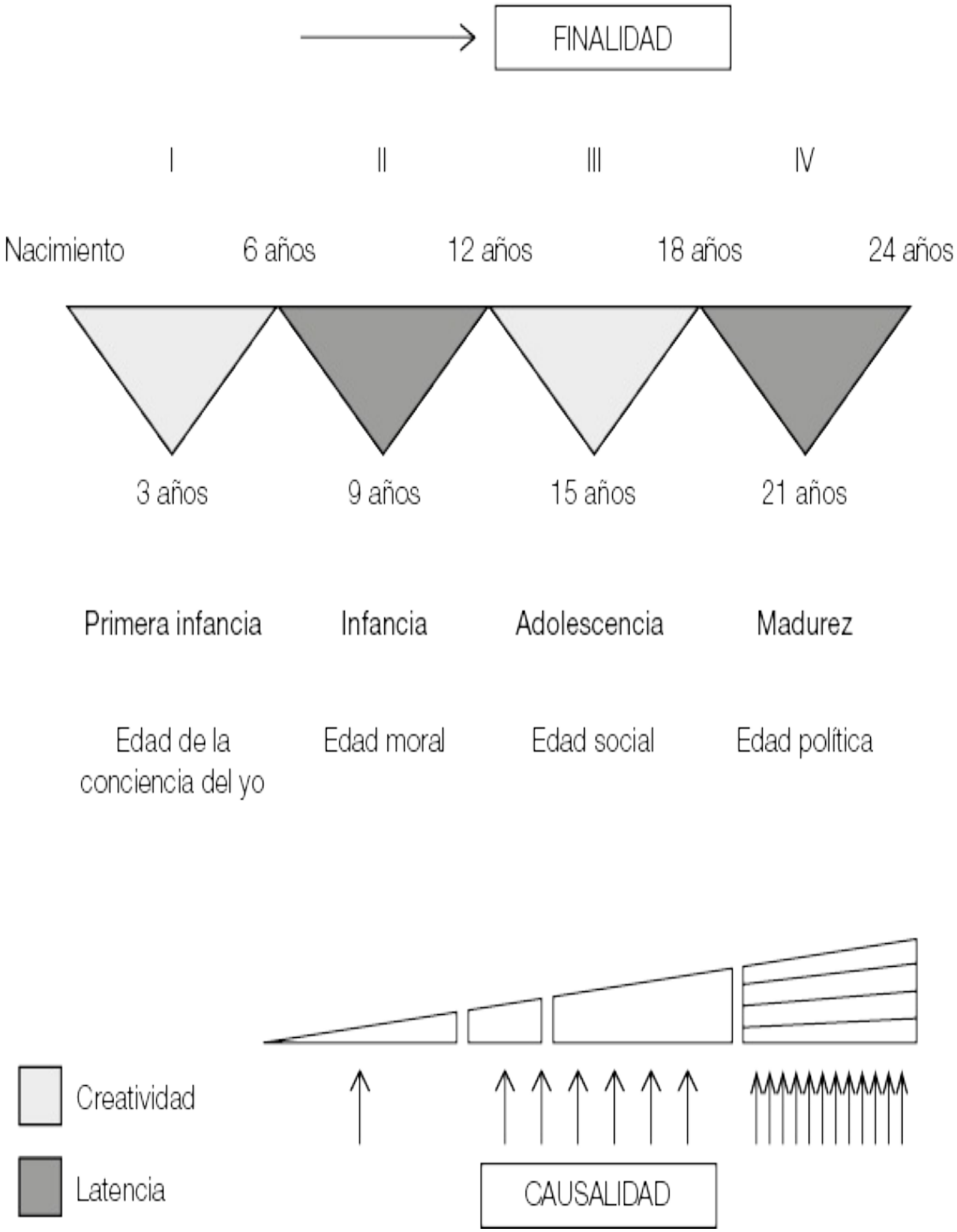
Según Maria Montessori, todos los seres humanos están hechos para aprender de forma permanente, para adaptarse a una evolución continua. Las neurociencias han demostrado que los comportamientos repetidos moldean el cerebro al consolidar las sinapsis existentes o al crear nuevas conexiones sinápticas. A fuerza de repetición, un intercambio sináptico puede volverse instantáneo. En cambio, algo que se aprende pero que no se repite da lugar a conexiones que poco a poco se borran. Desde el nacimiento hasta los 6 años, las sinapsis son particularmente activas, a razón de unas diez mil conexiones neuronales por segundo. Luego, la poda sináptica se produce de forma progresiva, lo que refuerza algunas conexiones y borra otras, dando lugar a un ansia de renovación perpetua. Como todos los seres humanos, los niños son, ya desde la infancia, trabajadores, experimentadores, exploradores, curiosos de todo. Y, sostiene Maria Montessori, aprenden en función de un esquema de desarrollo por etapas.

Las cuatro etapas del desarrollo de la infancia

La pedagoga postuló cuatro etapas en la construcción del ser humano: el largo período de la infancia, compuesto por cuatro niveles que se suceden entre el nacimiento (e incluso antes) y los 24 años, permite al niño construirse como persona. Ella representó esta teoría de varias formas, en particular, como muestra la figura 1:

Figura 1. Las cuatro etapas del desarrollo de la infancia[29]

El ritmo constructor de la vida



La sección superior de este gráfico representa una visión integral de las cuatro etapas que constituyen el desarrollo de las personas antes de la madurez. La parte inferior del esquema representa el sistema de educación establecido por la sociedad a partir de los 5 o 6 años, cuando ya han sucedido muchas cosas. Además, el sistema pedagógico clásico introduce cortes que, según Montessori, se producen en edades que no deberían corresponder a interrupciones del recorrido (a los 11 años, a los 14 años). Además, es un sistema que ejerce una presión del exterior cada vez más fuerte y de forma muy lineal.

Sin embargo, la dinámica de construcción de la persona no es precisamente lineal. Es equilibrada y no excepcional, y conoce períodos de transformaciones sucesivas más o menos importantes. La primera infancia y la adolescencia presentan cambios explosivos, tanto en el plano físico como psíquico; a la primera infancia sigue la fase de la infancia; a la adolescencia sigue la fase de la madurez, en la que las transformaciones son menores, pero en la cual se consolidan y se preparan de manera indirecta muchas de las metamorfosis que vendrán. En el esquema, se utiliza el mismo diseño para la primera infancia y para la adolescencia, dos períodos que Maria Montessori considera muy similares y decisivos para la construcción de la persona a largo plazo. La infancia y la adolescencia están subdivididas: la sección izquierda de cada triángulo representa una apertura a la vida, mientras que la derecha representa un cierre, es decir, un período de consolidación y de preparación para la apertura del siguiente estadio.

El desarrollo se presenta como una sucesión de nacimientos. En el seno materno, todas las necesidades del niño son atendidas por la madre; niño y madre están en simbiosis. Luego, el bebé nace, pero no se despega por completo de la madre. La separación se efectuará de forma muy progresiva. El embrión físico que precedió el nacimiento cede el lugar a un “embrión espiritual”[30] que, de 0 a 3 años, se construye como individuo consciente de sí mismo, distinto de sus progenitores. Luego se convierte en un “embrión social”, entre los 3 y los 6 años, y se abre a la relación con los demás de forma cada vez más amplia. El empleo del término “embrión” destaca la vulnerabilidad del niño en el transcurso de esas etapas de desarrollo: si el entorno es propicio, todo se desarrolla con naturalidad y armonía; si el entorno no provee los elementos adecuados, el desarrollo no se efectúa correctamente. Maria Montessori hablaba también de “embriones intelectuales”, pues consideraba que los niños siguen procesos de desarrollo que

se superponen uno con otro: el desarrollo intelectual y el físico. Pero hay que considerar ambos procesos cuando se trata de la primera infancia, ya que el niño tiene tanto necesidades físicas como psíquicas. Si se desatiende un proceso u otro, el niño puede recoger impresiones falsas e incomprensiones, que a la vez pueden tener consecuencias graves y traducirse en la aplicación de esquemas de desarrollo desviados que falsearán la forma en que percibirá las experiencias posteriores. En realidad, el medio que se propone al niño es tan importante como el alimento que se le da. Durante ese largo período embrionario, adquiere todas las características de su especie: coordina los movimientos, elabora el lenguaje, desarrolla relaciones, construye la capacidad de abstracción. Todo esto depende del medio que se le ofrezca.

A cada nivel del desarrollo, corresponden características, potenciales y necesidades específicas. Por lo tanto, cada etapa requiere de un entorno diferente, una preparación y una actitud del adulto adaptada.

En el transcurso de la primera etapa, desde 0 hasta 6 años, el niño adquiere el dominio de sí mismo, de los movimientos, del lenguaje, del entorno inmediato, de las herramientas de uso cotidiano, de los códigos sociales. Se vuelve independiente.

En la segunda etapa del desarrollo, entre 6 y 12 años, el niño explora, interroga y desarrolla un conocimiento teórico, intelectual, así como un sentido moral y espiritual. Adquiere las competencias sociales necesarias para la vida en grupo y la colaboración.

En la tercera etapa del desarrollo, de 12 a 18 años, el niño llega a la adolescencia y su sensibilidad evoluciona considerablemente. Se interesa por las grandes causas, intenta encontrar su lugar y aspira a tener cada vez más autonomía.

Por fin, en la última etapa del desarrollo, el “hombre pequeño” deja de ser un niño. Es el momento del vuelo, la separación, la madurez.

Si bien sus primeras investigaciones se interesaron por los niños de corta edad, Maria Montessori luego las extendió a toda la infancia. Fue una de las pocas pedagogas que construyó una visión amplia y una propuesta para cada edad, con preceptos educativos de alcance universal. De todos modos, para ella, la primera infancia siempre fue la etapa más crítica en la evolución de la persona, en cuanto es la base de todo el desarrollo posterior.

[29] Este gráfico fue diseñado por Camillo Grazzini, sobre la base de los esquemas que Maria Montessori realizó al final de su vida. Estos esquemas están certificados por la Fondazione Centro Internazionale Studi Montessori (Bérgamo, Italia) y por AMI (©AMI).

[30] El recién nacido es un “embrión espiritual” en el sentido de que es un espíritu encerrado en la carne para salir al mundo, escribe Maria Montessori. Véase L’enfant dans la famille [1923], trad. de M. Grazzini, París, Desclée, De Brouwer, 2007.

II. De la mente absorbente a la mente razonadora del niño

Durante la primera infancia, la mente del niño es esponjosa, lista para absorberlo todo, de manera inconsciente, hasta los 3 años y, luego, de forma más consciente, hasta los 6 años. Maria Montessori denomina “mente absorbente” a la capacidad del niño de autoconstruirse integrando todas sus experiencias, sensaciones, sentimientos y emociones. Luego, cuando ingresa en la infancia, a partir de los 6 años, la “mente absorbente” se convierte en una “mente razonadora”. Busca conocer un universo cada vez más más amplio y procede en forma deliberada. Recurre a la imaginación, no al imaginario fantástico, sino a la facultad de representarse lo que no se puede ver y lo que vuelve posible la abstracción. Maria Montessori insiste en este punto: es muy importante ayudar a los niños a distinguir entre lo real y lo imaginario y, sobre todo, no debilitarlos manteniendo su credulidad. Pensaba que era mejor desarrollar la imaginación creadora antes que la capacidad de entrar en el imaginario del otro.

A partir de los 6 o 7 años, ha desarrollado de manera considerable sus competencias intelectuales, que las neurociencias suelen llamar las “funciones ejecutivas” y que permiten alcanzar un objetivo escogido. Esas competencias son:

la memoria de trabajo;

la capacidad de concentrarse inhibiendo la distracción y controlando los impulsos para no desviarse del objetivo;

la flexibilidad cognitiva, es decir, la adaptabilidad mental que permite cambiar de tarea o comportamiento en función de la observación de los hechos;

la capacidad de planificar y organizar las acciones.

III. Los períodos sensibles del niño: del nacimiento a los 6-7 años

La motivación del niño es endógena. Proviene de lo que Montessori llama los “períodos sensibles”: ventanas de mayor receptividad que se abren en torno a determinados aprendizajes en interacción con el medio. No se trata de una sensibilidad que volvería más frágil al niño, sino de una fuerza que emana de él y lo atrae hacia lo que lo ayuda a progresar y le permite aprender. Como si algunos elementos del medio que le son necesarios para crecer bien fueran destacados de manera natural por un sistema de filtro interno. Maria Montessori tomó esa expresión del biólogo holandés Hugo de Vries (1848-1935), quien observó que la oruga tiene un impulso a dirigirse a la copa de los árboles, luego debajo de las ramas o cerca de las raíces, en función de sus necesidades de alimento en cada etapa del crecimiento. La oruga no es consciente de esas necesidades, pero su sensibilidad varía en función de la luz que la lleva a actuar de ese modo. Asimismo, el niño es naturalmente receptivo a determinados elementos que lo ayudan a progresar.

Se demostró que la visión de los bebés, por ejemplo, evoluciona de forma muy progresiva para ayudarlo a reconocer lo que necesita en su medio. En concreto, el recién nacido no ve más que a 20 centímetros: es justamente la distancia que hay entre él y su madre cuando lo alimenta. Por lo tanto, puede concentrarse en lo que es vital para él: la relación que lo une con su madre. A partir de los dos meses, percibe de forma progresiva los relieves, las distancias y los colores (rojo y verde; luego, azul y amarillo). La visión binocular va materializándose poco a poco y le permite ajustar su gesto para atrapar.

Del mismo modo, Maria Montessori piensa que el niño atraviesa períodos en los cuales está en condiciones de aprender diversas cosas. Cuando los educadores tienen en cuenta esos períodos sensibles, el aprendizaje se hace fácil. En cambio, si esos períodos son obstaculizados y terminan sin que el niño haya adquirido la competencia, el aprendizaje puede volverse muy dificultoso, incluso imposible. Es lo que las neurociencias hoy llaman “períodos críticos”. Sin embargo, sigue vigente el debate acerca de si existen o no períodos sensibles tal como los

definió la pedagoga. Sea como fuere, cuando el niño evoluciona en un entorno donde encuentra materia para saciar su apetito, aprende de forma intensa y eficaz. Los potenciales que encierran esos impulsos no pueden ponerse en acción si el medio externo no lo permite. Según Maria Montessori, esa toma de conciencia es indispensable, pues de ella dependen el gusto por aprender a corto plazo y el amor por el aprendizaje a largo plazo. En el Manual práctico del método Montessori (Le manuel pratique de la méthode Montessori), escribe:

Las estimulaciones dejan una impresión en los sentidos, pero también suscitan una actividad interior constructiva que posee poderes particularmente importantes durante los primeros años de vida. Son esos potenciales lo que llamamos “los períodos sensibles”, fases en las que el niño está en condiciones de conquistar y reconocer innumerables imágenes que lo rodean, para así conquistar psíquicamente el mundo externo.[31]

Maria Montessori definió los principales períodos sensibles durante los cuales el niño es naturalmente más receptivo al aprendizaje de diversos aspectos. Son los siguientes:

Período sensible del lenguaje (0-7 años). El niño observa los movimientos de boca cuando alguien habla, luego emite pequeños gritos, sonidos y, más tarde, sílabas, seguidas de palabras más o menos claras y, por último, frases cada vez más elaboradas. El lenguaje hablado es una conquista. Sigue después la conquista del lenguaje escrito y leído. La última etapa es la de la adquisición consciente de la gramática.

Período sensible de la coordinación de movimientos (0-5 años). El niño se mueve sin cesar; así se construye desde un punto de vista motriz y, al mismo tiempo, también se construye desde un punto de vista psíquico, pues ambos están en correlación permanente. El niño conquista, etapa tras etapa, todas las

posiciones que el humano ha alcanzado de forma progresiva: mantiene erguida la cabeza, luego busca levantarse, logra ponerse de pie, camina, salta, corre, baila.

Período sensible del orden (0-6 años). El niño necesita referencias. El hecho de encontrar las cosas en su lugar le permite sentirse seguro y le da placer. En un espacio organizado, tiene más facilidad para organizar su pensamiento. El orden exterior favorece el orden interior y, por lo tanto, la serenidad.

Período sensible del refinamiento sensorial (0-6 años). El niño explora, observa, toca todo. Es su manera de aprehender de forma sensorial el mundo que lo rodea. Aprende, en un primer momento, acumulando impresiones, percepciones, que poco a poco transforma en imágenes mentales al organizarlas y clasificarlas. Para eso, pone en juego todos los sentidos. La máxima de Aristóteles resume esta idea a la perfección: “Nada sucede en el entendimiento que no haya sido previamente vivido en los sentidos”.

Período sensible del comportamiento social (0-6 años y en adelante). Muy exclusivo en el nacimiento, ya que se enfoca en una persona por vez, el niño se abre de forma muy progresiva a un círculo de relaciones cada vez más amplio. Así integra los rituales, la cultura y los hábitos de la sociedad.

Período sensible hacia los pequeños objetos, es decir, los detalles y lo minúsculo (0-6 años). Luego de haber tenido una visión global de las cosas, el niño se concentra en los pequeños detalles y en lo minúsculo. Observa insectos, migas, motivos en miniatura y muy minuciosos. Corresponde también a una etapa de su maduración intelectual.

[31] M. Montessori, Le manuel pratique de la méthode Montessori [1939], trad. de C. Poussin, París, Desclée De Brouwer, 2016, p. 68 [ed. cast.: Manual

práctico del método Montessori, Barcelona, Araluce, 1939].

IV. Las necesidades del niño

Así como es fundamental considerar los períodos sensibles, también hay que tener en cuenta las necesidades esenciales del niño para su desarrollo. A continuación, y para presentar mejor sus aspectos fundamentales, enumeraremos estas necesidades, que Maria Montessori ha descripto a lo largo de sus obras y discursos.

El niño necesita, antes que nada, una relación de calidad con las personas que lo rodean. Sus potenciales no pueden revelarse si no se lo acompaña con afecto. La guía de un adulto le es indispensable. Cuando es muy pequeño, la interacción con los adultos es más beneficiosa si es individualizada. Al comienzo de la vida, la relación es casi simbiótica y se distiende de forma muy progresiva para que el niño preserve la confianza. Así desarrolla una serenidad inicial que le permite, despegándose del otro, construir una columna vertebral psicológica sólida. Al crecer, es deseable que la relación que mantiene con el adulto siga siendo personalizada en función de las particularidades de cada niño, pues de esa forma se entabla una relación de confianza. El vocablo “confianza” viene del latín confidentia, que significa “esperanza” y “seguridad”. “Confiar” significa abandonarse a alguien, saber que se puede recurrir a esa persona. La confianza es, ante todo, un regalo que se ofrece al niño. La confianza que se le demuestra, así como la que se le permite tener en el otro, le posibilita desarrollar la confianza en sí mismo.

La relación brinda aún más seguridad si es estable. Cierto continuum en la manera en que el adulto se ocupa del niño le permite construir un sentimiento

interno de seguridad. Para eso, Maria Montessori recomienda que nunca se dé más importancia a un objeto o a la propia comodidad que al desarrollo psíquico del niño. Si se siente menos cuidado que determinados objetos (por ejemplo, cuando se lo regaña porque se acerca a un jarrón frágil o lo toca), si ve que se preserva ese objeto con cuidado mientras que a él se le habla sin delicadeza, es posible que se considere a sí mismo como un peligro para ese objeto y que incluso se sienta inferior o indigno de acercársele. Montessori subraya la vulnerabilidad psíquica de los niños, que se sienten muy afectados cuando rompen algo. Piensa que, para ellos, el peor de los castigos es ver el objeto roto por su culpa y que, en esos momentos, el papel del adulto es tranquilizarlos y no aumentar su culpa. La relación y su calidad son más importantes de preservar que un objeto; si no, el niño puede desarrollar complejos.

La relación va de la mano de la comunicación. En efecto, se trata de hablar con frecuencia con un campo léxico apropiado y variado para permitir que el niño adquiera una expresión clara y un vocabulario rico. El enfoque Montessori lo invita a verbalizar y a expresar lo que siente, a reconocer sus sentimientos y a saber compartirlos. El hecho de expresarlos con precisión le permite, además, analizarlos mejor. El enriquecimiento del vocabulario es esencial, de modo que el enfoque Montessori propone numerosas actividades que son soportes del intercambio verbal, del relato, así como de la conciencia fonológica. Se trata de aprender a escuchar. Por supuesto, comunicar no es solo hablar; también es escuchar mostrándose disponible al niño, para que se sienta acogido. Entonces, hay que adoptar, en la medida de lo posible, una postura física que muestre receptividad ante su mensaje; por ejemplo, el adulto puede ponerse a su altura, en cuclillas, sentarse o bien establecer una conexión visual. Estar a la escucha significa acoger sus palabras y eventualmente reformularlas si tiene dificultades para expresarse. Además, esta es una manera de demostrarle empatía, buscando siempre ponerse en su lugar.

Los seres humanos deben “construir su movimiento”: aprender a utilizar sus miembros y a coordinarlos para dominar los gestos; a la larga, esto les permitirá moverse con libertad y realizar sus acciones, mientras construyen de manera simultánea tanto la capacidad de razonar como la organización del pensamiento. Se puede trazar un paralelismo entre la necesidad de alimento del recién nacido al comienzo de la vida y la necesidad de movimiento que tiene el niño para construirse psíquicamente ejerciendo sus movimientos, en particular los de la mano. La libertad de movimiento es capital en el enfoque Montessori, así como la motricidad libre. Maria Montessori insistía en que la libertad de movimiento es una necesidad vital, en los planos fisiológico, psíquico e intelectual. De esta manera, le parecía que mantener a los niños inmóviles en los bancos escolares era degradante y atentaba contra la construcción de la persona. Defendía el movimiento libre y razonado. Se respeta esta necesidad de movimiento con actividades ordenadas, motivadoras y que invitan a alcanzar una meta precisa. Por eso, Maria Montessori propone realizar actividades que estimulen al niño a controlar su propio movimiento, como caminar sobre una línea cuidando el equilibrio corporal general, y aumentar de forma progresiva las dificultades. Primero, el niño deberá practicar este ejercicio en una elipsis, uniendo los pies; luego deberá sortear pequeños retos, como caminar al tiempo que cuida que no se caigan los objetos que lleva en una bandeja, o el almohadón en su cabeza, o que no tintinee la campana en su mano, etc. Otras actividades incitan al niño a controlarse, como el juego del silencio (que consiste en moderar los movimientos de tal forma tal que no provoquen ruido alguno). Para educar el movimiento libre, algunas actividades de la vida práctica también lo inducen a imitar al adulto: el niño trabaja de verdad (y no simula trabajar) con objetos reales y proporcionales a su tamaño y sus capacidades.

Estas actividades pueden realizarse en el ámbito familiar y escolar. Consisten, por ejemplo, en pasar semillas de un bol a otro, verter cereales o líquido de una jarra a otra, abrir y cerrar cajas o frascos, plegar telas o papel, cortar y pegar,

abrir y cerrar candados, manejar toda una serie de sistemas de apertura y cierre de objetos y ropa, limpiar objetos, ropa y muebles. Se trata de actividades que permiten al niño dominar el entorno, coordinar sus movimientos con precisión y analizar las etapas de sus acciones. Además, tienen la ventaja de aislar las dificultades para someterlas progresivamente a los niños. En concreto, se trabaja con los gestos uno por uno: se practica ponerse la ropa o bien cerrar un cierre relámpago; abrocharse los botones o anudarse los cordones, etc. Estos ejercicios se realizan con la ayuda de un marco de vestir.[32] Así, los niños ejercen su destreza y su capacidad de vestirse en un contexto calmo, en un momento en que no están apurados. Las etapas de una tarea compleja pasan por momentos distintos, lo que les permite desarrollar dos aspectos esenciales: la concentración y la confianza en sí mismos.

Pero el “movimiento intelectual”[33] no se ejerce solo en actividades de la vida práctica en la clase Montessori, sino que todas las actividades, así se trate de matemáticas, artes, lengua, geografía u otra materia, implican movimiento. A veces, se trata de un movimiento de todo el cuerpo; otras veces, se trata solo de la mano. Órgano de prensión del cerebro, tal como la describía pedagoga, la mano trabaja de forma permanente y aspira a eso, de forma instintiva, para volverse más hábil y dar cada vez más agilidad al cerebro.

Maria Montessori se interesó mucho por la concentración y consideraba que su estudio al respecto era su principal contribución a la ciencia de la educación.[34] En ese fenómeno de atención se basa toda la autoconstrucción del niño. En la misma medida, la atención del adulto sobre la atención del niño también es importante. Juego de palabras sobre el doble sentido del término “atención”: mirada vigilante, previsora y contenedora sobre el niño por parte del adulto que, a la vez, fomenta la atención del niño, es decir, la focalización de su ser hacia otra cosa. En otras palabras, cuanto más se interese el adulto por la atención del niño, esta más se desarrolla y se despliega.

La atención es esencial porque, según Maria Montessori, es el punto de partida para la concentración, que nace de la atención y se consolida por la participación en una actividad que motive, lo que sucede con las actividades espontáneas. Es la razón fundamental por la que insiste tanto en que sea el niño quien elija su actividad. La actividad del niño y su ciclo de concentración deben respetarse; de lo contrario, es posible que se le provoque un sufrimiento que puede llegar a convertirse en angustia. Según la pedagoga, el niño tiene una necesidad imperiosa de centrar su atención para construir su inteligencia y ser feliz.

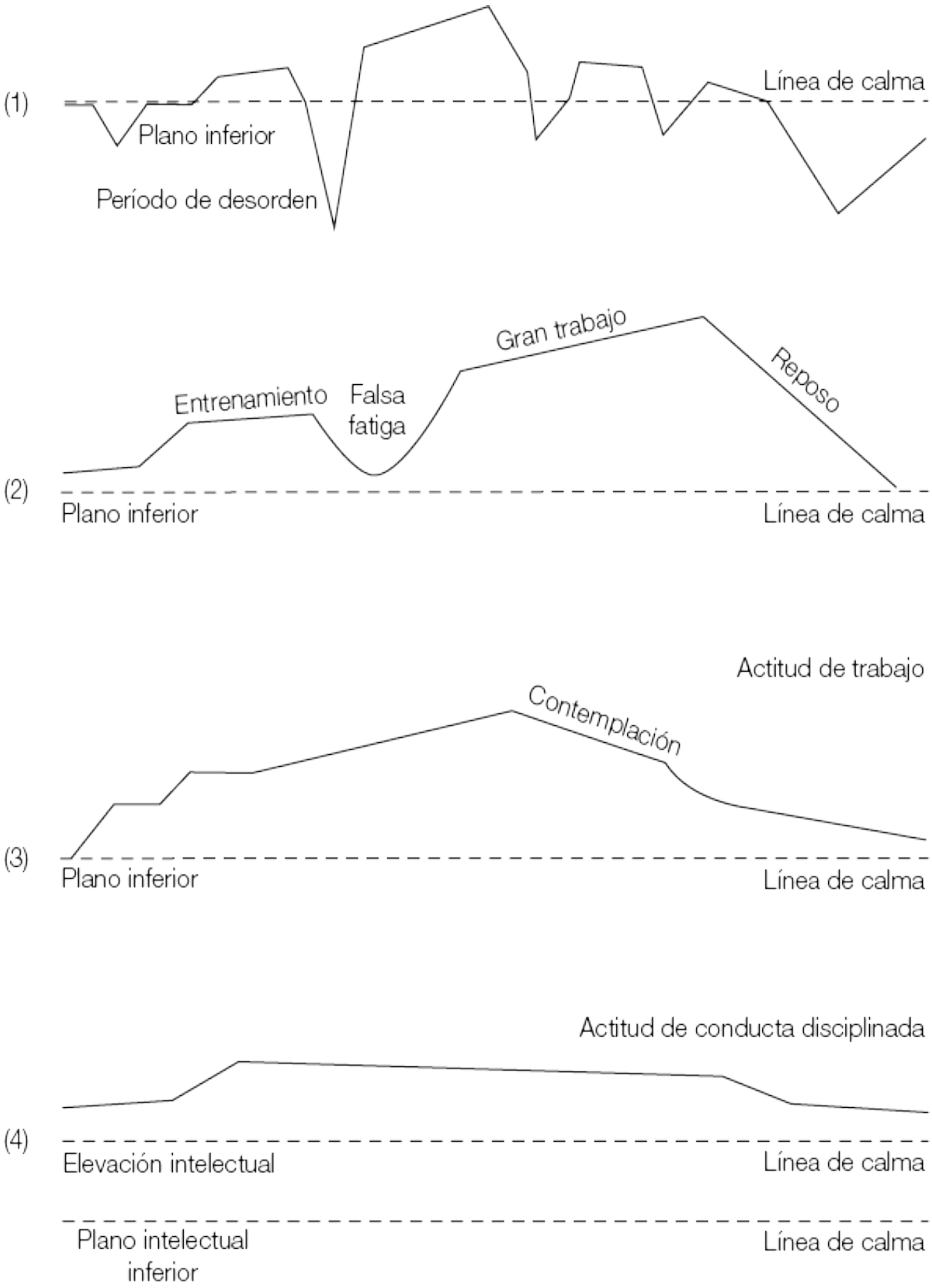
La concentración es un fenómeno individual, y cada niño tiene un ritmo personal para desarrollarla durante toda una mañana. Por eso, Montessori no deseaba que hubiera recreos en horarios fijos a mitad de la mañana. En sus clases, cada uno hace pausas cuando siente que las necesita y de este modo desarrolla su capacidad de concentración sin que se interrumpan sus impulsos de aprendizaje. Los niños eligen sus tareas y el tiempo que les dedican, solos o en grupo, a lo largo de amplios horarios, sin que el adulto los interrumpan (en las escuelas Montessori, se establecen franjas de manipulación de por lo menos dos horas y media, de manera ideal, tres; en la casa, se trata de no saturar el tiempo con actividades organizadas y de dejar libre curso a la actividad que el niño escoja).

En el contexto de la Casa de los Niños, la pedagoga estudió con rigor científico los misterios de la concentración. Comprobó que cada niño tenía un ritmo de concentración propio y que de ningún modo podía ser impuesto desde fuera o dirigido. Los niños alternan momentos de trabajo intelectual y de pausa, encadenando ejercicios que les exigen afrontar retos cada vez mayores. Si un recreo o una interrupción quiebra durante mucho tiempo ese ciclo que llega a lo que Montessori llamaba “el gran trabajo” (el que es propicio a la concentración intensa), es posible que nunca se alcance en el transcurso de una mañana. En efecto, cuando se interrumpe el ciclo, se corre el riesgo de que el niño tenga que recomenzar desde el principio todo el proceso que lo llevó a una concentración de calidad. La pedagoga observó y representó mediante curvas las etapas de la evolución de la concentración (que se alcanza de manera cada vez más rápida con la experiencia y que progresivamente puede llegar a durar cada vez más tiempo). Maria Montessori describe con precisión sus experiencias e ilustra estos fenómenos con curvas de concentración en el segundo tomo de Pédagogie scientifique.[35]

En estos gráficos (figura 2), la línea de calma representa el estado de reposo. La curva representa la línea de trabajo y de concentración. Cuando la curva está por

debajo, indica que el niño tiene una actitud desordenada; cuando la curva está por encima, representa un trabajo ordenado. Estos gráficos representan las diferentes etapas de la capacidad del niño de concentrarse.

Figura 2. Cuadro resumido del desarrollo[36]


(1)
Línea de calma
Plano inferior
Período de desorden
Gran trabajo
Entrenamiento
Falsa fatiga
Reposo
(2)
Plano inferior
Línea de calma
Actitud de trabajo
Contemplación
(3)
Plano inferior
Línea de calma
Actitud de conducta disciplinada
(4)
Elevación intelectual
Línea de calma
Plano intelectual inferior
Línea de calma

En la primera curva (1), se ve el primer estadio: se observa que la conducta es irregular y con frecuencia desordenada, y que la atención tiene dificultades en fijarse durante largo tiempo en una misma actividad, lo que no deja aparecer una línea de trabajo propiamente dicha. En la segunda curva (2), se ve el segundo estadio: el niño comienza a fijar la atención durante más tiempo. Lo hace en dos etapas: una de entrenamiento y otra, más intensa, que Montessori llama el "gran trabajo". Entre ambas, se produce una pausa que denomina "falsa fatiga" y que, en realidad, es un momento algo agitado que permite al niño recargar energías. La tercera curva (3) representa la tercera etapa: el momento de reposo ya no es necesario, porque el niño se concentra durante más tiempo de una vez y termina deslizándose, al final del trabajo, hacia una contemplación que le permite asimilar sus logros. La cuarta curva (4) representa la etapa final, en cuyo transcurso el niño accede rápido a un gesto de concentración prolongada. El niño elige actividades complejas desde comienzos de la mañana, ya que no necesita precalentar para llegar a la concentración. Tiene una actitud disciplinada que le permite desarrollar de forma apacible sus cualidades morales e intelectuales. Es lo que Maria Montessori llama el estado de "normalización".

En un contexto familiar, también es posible favorecer el desarrollo de la concentración dejando extensas franjas de tiempo libre para la actividad elegida por el niño. Hay que evitar interrumpirlo cuando está concentrado, ya que necesita desarrollar la concentración y, para eso, hay que ejercitarla. Maria Montessori recomienda con énfasis no interrumpir al niño ni para felicitarlo ni para ayudarlo, de no ser imprescindible. Tampoco considera necesario intervenir cuando está haciendo lo mismo por demasiado tiempo. La repetición puede ser fuente de una concentración intensa que le procura una gran satisfacción e incluso una dicha profunda.

Maria Montessori recomienda la práctica regular de ejercicios de silencio, inmovilidad, paciencia, meditación y exactitud, que son entrenamientos para fortalecer el poder de concentración. Esas actividades permiten ejercitar el dominio corporal y mejorar, al mismo tiempo, el control psíquico.

Las neurociencias confirman este fenómeno descripto por la pedagoga. Las imágenes cerebrales muestran que el córtex prefrontal participa de manera especial en el fenómeno de la atención,[37] que se desarrolla mucho entre los 2 y los 6 años. La comunicación entre las neuronas que intercambian informaciones

eléctricas y químicas favorece los mecanismos de la focalización. La motivación, el placer y el aliento influyen en la capacidad del niño de concentrarse, de ejercer un control mental sobre su cuerpo y sus pensamientos para focalizarse. Para concentrarse, no es necesario no moverse, sino no ser interrumpido. Estar concentrado es estar implicado por completo en una acción.

Estas ideas fueron confirmadas por los investigadores Edward Deci y Richard Ryan, que trabajaron entre 1975 y 2002 en torno a la diferencia entre los tipos de motivación. La motivación intrínseca se relaciona con la actividad efectuada de manera voluntaria por el interés que presenta, y no en función de alguna recompensa que se pudiera obtener; en cambio, la motivación extrínseca se refiere a la actividad en la que uno participa no por la actividad misma, sino con miras a una recompensa o por temor a una consecuencia negativa. Cuando la motivación es autodeterminada, parece llevar a una mejor atención y a un aprendizaje de mayor calidad. Las personas necesitan sentirse competentes y autónomas para desarrollar una buena autoestima, razón por la cual las motivaciones endógenas son más eficaces que las que vienen de afuera, sobre todo cuando estas son impuestas. Por lo tanto, es importante cuidar que haya expresiones de aliento, pero hay que evitar recompensas artificiales que atenúen o desvíen la automotivación y el interés.

El niño tiene una necesidad fundamental de ser respetado en sus impulsos y elecciones, en su personalidad y ritmo. Hay que darle tiempo y reconocer que su pensamiento le es propio. Y, por último, hay que respetar su aspiración de actuar por sí mismo.

Un niño respetado es también un niño al que se ayuda solo cuando esa ayuda es de verdad necesaria. Durante toda su vida, Maria Montessori insistió en este aspecto: la ayuda inútil es un verdadero obstáculo para el desarrollo armonioso de la persona, ya que induce a que la persona inútilmente ayudada en el

momento de su desarrollo se perciba como inferior o incapaz. Así, intervenir o ayudar a un niño cuando no lo necesita puede frenar el desarrollo óptimo de sus potenciales. Sin embargo, cuando el adulto intenta ayudarlo, por lo general lo hace con muy buenas intenciones. Por ejemplo, cuando un niño de 3 años se pone los zapatos al revés, es difícil contener el reflejo de ponérselos como corresponde, e incluso de hacérselo notar. Sin embargo, lo ideal sería dejar que se dé cuenta de la incomodidad que siente para que preste más atención la próxima vez. Si no siente la diferencia, se lo puede invitar a observar sus pies, y así a advertir el problema sin nombrarlo. Para impresionar a su auditorio y porque pensaba que era esencial, Montessori designaba las ayudas superfluas con palabras contundentes: el corralito de madera para los bebés es la celda de una cárcel, por ejemplo. Estas expresiones chocantes alertan acerca de lo nociva que resulta cualquier ayuda innecesaria. Ella consideraba que los barrales de cunas y corralitos impedían los movimientos libres y las iniciativas de los niños.

De modo que recomendaba intervenir lo menos posible. Por supuesto, esto no quiere decir que se deba dejar a los niños solos, ya que necesitan ser contenidos por la mirada benévola del adulto. Por ejemplo, un bebé que innova sin cesar aprende más cuando sus exploraciones encuentran eco en su entorno. Si sus descubrimientos pasan inadvertidos o, peor, si suscitan indiferencia u hostilidad, es posible que se retraiga y se desaliente. De forma análoga, no mostrarse disponible ante la necesidad del niño de ser mirado puede desalentarlo. En cambio, si se le presta excesiva atención o si se tienen demasiadas expectativas sobre él, si se lo estimula demasiado (sobre todo si la estimulación es desordenada), el niño puede sentirse perturbado. En ambos casos, su poder creativo puede disminuir. Por lo tanto, se recomienda encontrar el justo equilibrio entre la ayuda útil y la inútil y, en todo caso, no actuar en lugar del niño. Adoptar esa actitud reflexiva antes de intervenir, tomarse el tiempo de medir la intervención y su pertinencia antes de actuar son señales de respeto hacia el niño.

Respetarlo también significa reconocer que aprende mejor cuando intenta responder a una pregunta que él mismo se hace que cuando recibe de manera pasiva el “alimento intelectual” y se lo obliga al silencio y la inmovilidad. Cuanto más explora por iniciativa propia, mejor aprende.

El niño necesita ser educado para la libertad, que va de la mano de la disciplina y el sentido de las responsabilidades. La libertad se adquiere gracias a la realización que procura la actividad independiente. La actividad, cuando es elegida, brinda autonomía, en particular las actividades de la vida práctica que permiten que el niño adquiera conciencia de su propio valor y, por consiguiente, del valor de los demás.

En el niño, se produce un vaivén continuo entre la voluntad (o sea la aptitud de concretar las intenciones) y la disciplina (o sea la capacidad de someter la propia voluntad a la de otro). Por lo tanto, la voluntad es necesaria para la disciplina, así como la libertad es necesaria para la voluntad. Según Maria Montessori, existe un vínculo fundamental y una interdependencia permanente entre la disciplina y la libertad: no pueden evocarse por separado. Considerada de este modo, la disciplina no es algo que venga del exterior, sino un impulso interno, como un reto que debe afrontarse para ser libre. Es disciplinado todo aquel que sea amo de sí mismo, al punto de poder decidir obedecer a alguien o a una regla. La disciplina y la libertad suponen la reflexión y el sentido de las responsabilidades. La libertad se ubica entre la permisividad y el dirigismo. La sobreprotección y la intervención a ultranza sofocan la energía y la iniciativa, impiden el desarrollo de la autonomía, mientras que el “dejar hacer” también obstaculiza la libertad: para desarrollarse de forma adecuada, el ser humano necesita una autoridad que lo proteja, lo tranquilice y lo contenga. Maria Montessori propone mantenerse en un punto medio.

La independencia se construye de modo progresivo, en varias etapas:

De los 0 a los 3 años: el niño construye su independencia psicológica. Necesita que se lo ayude a ser él mismo.

De los 3 a los 6 años: construye su independencia funcional. Necesita que se lo ayude a actuar por sí mismo.

De los 6 a los 12 años: construye su independencia intelectual. Necesita que se lo ayude a pensar por sí mismo.

Durante la adolescencia: construye su independencia social. Necesita que se lo ayude a integrarse en la sociedad.

De los 18 a los 24 años, aproximadamente, al final de este largo recorrido, el niño ha construido una verdadera independencia que le permite ser libre y comprometerse.

El niño conquista así su independencia: avanza de logro en logro, mediante un trabajo constante, sorteando obstáculos sucesivos y animado por una fuerza vital que lo lleva a realizarse. Esta energía –que Maria Montessori llama “hormê”, inspirándose en Percy Nunn– empuja a la acción, es un impulso que incluso puede llegar a ser inconsciente e incita a realizar esfuerzos que producen dicha y satisfacción. Al observar al niño, podemos tomar conciencia de ese deseo que tiene de hacerlo todo por sí solo; intentar reprimir ese impulso de independencia provoca agotamiento, pues esa fuerza vital es muy poderosa. Según Montessori, la “dicha de vivir” es la expresión de la satisfacción de ese “impulso vital”:[38] esa dicha llega cuando las personas han podido seguir su voluntad. Maria Montessori escribe: “El ser vivo es conducido por sus actividades a perfeccionarse a través de las experiencias. Ese proceso de perfeccionamiento constituye lo que se llama la evolución”.[39]

Esa fuerza divina que trabaja para la evolución y se encarna por medio de la voluntad se manifiesta, según ella, en la dicha. Por consiguiente, recomienda acompañar esa tendencia a adquirir autonomía actuando sobre el entorno, y no

de modo directo sobre el niño. El entorno debe ser propicio para la autonomía. Y cuando el niño se vuelve más independiente, su mayor recompensa es la satisfacción.

Según Montessori, hacer uso de la libertad ayuda al niño a no olvidar la de los demás y desarrolla la solidaridad. Ser disciplinado significa ser amo de sí mismo, capaz de controlarse y de seguir reglas necesarias para una vida armoniosa en sociedad. No es quedarse callado e inmóvil, “dócil como una imagen”, sino, más bien, es estar centrado, comprometido. Se trata de renunciar a la propia libertad para reconquistarla, proceso que requiere una toma de conciencia, una reflexión y una decisión que solo dependen de la autoeducación.

El niño necesita aprender a través de una acción concreta, así puede tener una experiencia inmediata de sus errores, además de sentirse motivado y de favorecer su concentración. Se aprende a través de un proceso de ensayo y error. Equivocarse permite desarrollar la inteligencia al detectar la diferencia entre lo que uno ha previsto y lo que sucede. Una alternancia de predicción y verificación induce a todo aprendiz a “buscar el error”, e incluso con placer, como un juego. Si se corrige al niño, se lo priva de esa búsqueda lúdica. Cuando el niño se autoevalúa y es capaz de saber si se ha equivocado o no, aprende mejor. Además, cuando detecta sus errores, aprende a no bloquearse ante las dificultades y a no temer al fracaso. Muy por el contrario, se siente estimulado, intenta recomenzar la actividad y volver a probar, hasta lograrlo. En el enfoque Montessori, el error se considera como una etapa hacia un logro; nunca es señalado por el educador. Cuando se comenta todo el tiempo lo que hace el niño y se lo evalúa tanto negativa como positivamente, se pueden crear dependencias de la evaluación externa.

Además, el niño necesita repetir la actividad para descubrir nuevas facetas cada

vez y para profundizar su aprendizaje. Cuando ve que domina algo, se le despierta un sentimiento de orgullo que lo lleva a querer compartir sus conocimientos. Así se favorece la autoestima. Cuando la repetición ya no le resulta beneficiosa, él también lo siente y deja de repetir la actividad. Como ya hemos dicho, la repetición permite establecer autopistas sinápticas en el cerebro y desarrollar así las funciones ejecutivas. Maria Montessori insiste en que es preciso respetar la necesidad espontánea de repetición que permite al niño aprender por hábito. Asimismo, la repetición a veces cumple el papel de reconfortar al niño, cuando vuelve a ejecutar una actividad que ya domina a la perfección. Le permite estar en su zona de confort y mostrarse seguro.

Para concluir, puede decirse que el niño cuyas necesidades fundamentales son tomadas en cuenta en su totalidad es un “niño normalizado”, según la expresión acuñada por Maria Montessori; es decir, un niño comprendido. No es desviado de su desarrollo “normal”, ya que no se lo priva de ayuda pero tampoco se le otorga demasiada. El término “normalizado” no se refiere a la norma, como si se tratara de colocar al niño en un molde único, sino a la normalidad de un desarrollo espontáneo y sano, porque no es obstaculizado. Montessori distinguía al niño normal del niño psíquicamente desviado de la normalidad a causa de un entorno demasiado represivo o no adaptado a sus facultades. Sin embargo, había comprobado que si al niño desviado se lo pone en contacto con un entorno adecuado y afectuoso donde se le permite actuar con libertad, puede progresar, “normalizarse”, normalización que se manifiesta por su amor al orden, al trabajo, a la calma y al respeto de las reglas sociales. Ese niño encarna la esperanza de una nueva sociedad. Con tal objetivo, Maria Montessori concibió una propuesta pedagógica tanto para la escuela como para el hogar, una propuesta que actúa sobre el niño de manera indirecta, y que abordamos en el próximo capítulo.

[32] Un marco de madera en el que se han colocado trozos de tela que se pueden unir o desunir con diferentes sistemas de cierre: botones, broches a presión, cierres relámpago, ganchos, cordones, etc.

[33] M. Montessori, L’Enfant [1936], trad. de G. J.-J. Bernard, París, Desclée De Brouwer, 2006.

[34] M. Montessori, Pédagogie scientifique, t. II: L’Éducation élémentaire

[1910], París, Desclée De Brouwer, 2007; cap. “Ma contribution expérimentale”.

[35] M. Montessori, Pégagogie scientifique, t. II: L’Éducation élémentaire [1910], ob. cit., p. 99.

[36] Íd.

[37] E. Gentaz, La Vie secrète des enfants, París, Odile Jacob, 2016.

[38] Expresión que Maria Montessori toma de Bergson, con quien se reunió en varias ocasiones.

[39] M. Montessori, Éduquer le potentiel humain [1948], trad. de M. Grazzini, París, Desclée De Brouwer, 2003.

3. Una propuesta pedagógica alternativa y revolucionaria: la pedagogía científica

La pedagogía Montessori no fue concebida en la teoría y luego trasladada a la práctica; primero se la vivió en lo concreto y luego se la teorizó. Es, antes que nada, una manera de ser frente al niño. Esa manera de ser puede aplicarse tanto en la escuela como en la casa. Maria Montessori llamó “Casas de los Niños” a las primeras escuelas destinadas a niños y niñas de 3 a 6 años, denominación que pone de manifiesto una manera totalmente diferente, casi revolucionaria, de considerar la escuela como un lugar de vida cálido y familiar, un espacio comunitario abierto a la vida real y no escindido del mundo, un sitio donde se aprende viviendo juntos y practicando actividades. La gran particularidad de estas escuelas es la mezcla de edades; el programa de aprendizajes se extiende a lo largo de tres años para que los niños hagan su camino sin presión y sin noción de avances y retrasos. Las estructuras Montessori agrupan a los niños en una misma clase en función de las edades, de la manera siguiente:[40]

De 0 a 18 meses: el nido (un adulto para ocho bebés).

Desde que el niño camina con seguridad hasta los 3 años: la comunidad infantil (un adulto para dieciséis niños).

De 3 a 6 años: la Casa de los Niños (dos adultos para veinticinco a treinta y cinco niños).

De 6 a l 12 años −o de 6 a 9 años y de 9 a 12 años−: la clase elemental (dos adultos para veinticinco a treinta y cinco niños).

A partir de los 15 años: el liceo Montessori (dos adultos para veinticinco a treinta y cinco niños).

En cada estadio, hay tres pilares permanentes que aquí se presentan por orden de importancia: la postura del educador (el adulto, así se trate de un pariente o un profesional), el entorno psicológico y material que prepara para los niños y, por último, las actividades que ese entorno les propone. Este riguroso modo de proceder, esta “pedagogía científica”, se basa en esos tres elementos que asocian la actitud calma del adulto, el entorno preparado y el material seleccionado. Sus objetivos son favorecer y desarrollar la concentración que nace de la repetición de las actividades elegidas. Así se tiende a favorecer el desarrollo del niño y su placer por aprender. La educación Montessori se vive también en la casa, y los principios descriptos en este capítulo son válidos también para un contexto familiar.

Los padres participan mucho en las escuelas Montessori: ellos y los educadores se comunican con regularidad y trabajan juntos al servicio del niño, en el marco de una relación de confianza mutua.

[40] Sin embargo, se observa que el paso de un grupo a otro es flexible y puede ocurrir en el transcurso del año escolar, progresivamente; el niño puede estar durante un tiempo alternando entre dos grupos, si es deseable para él; también puede hacer “paseos intelectuales”, como los llamaba Maria Montessori, por otras clases.

I. La postura y la función del adulto

Maria Montessori abogaba por un “nuevo tipo de educador” que “en lugar de la palabra, aprendiera el silencio; en lugar de enseñar, observara; en lugar de cubrirse de una dignidad orgullosa para parecer infalible, se cubriera de humildad”.[41]

El pie más importante del trípode sobre el que se basa la propuesta de Maria Montessori, y sin dudas el más revolucionario tanto a comienzos del siglo XX como en el siglo XXI, es el cambio radical de la postura del adulto. Este no se conforma con descender del estrado: decide dar un paso al costado, ceder el primer plano al niño y ponerse a su servicio. Este cambio de actitud por parte del adulto, que se convierte en guía y acompañante más que en director, implica una verdadera reeducación del docente. Esta era la razón por la que Montessori era muy exigente en cuanto a la formación de las personas encargadas de acompañar a los niños en sus escuelas. Deseaba que, además de recibir una formación, vivieran una transformación interior: los docentes deben reeducarse a sí mismos antes de pretender educar a los niños. El educador montessoriano intenta comprender al niño, y no modelarlo para que “se ajuste a”. Debe aceptar al niño tal cual es y acompañarlo en su camino, para lo cual es necesario que se conozca y se acepte a sí mismo. Esa etapa exige un importante trabajo del educador consigo mismo. Su preparación psíquica es el aspecto más importante de su formación. Debe adquirir una gran serenidad y una profunda calma para ser capaz de analizar con regularidad sus comportamientos y sus prácticas. Querer ayudar sin ayudar demasiado es, en efecto, una tarea exigente, que implica un

autocuestionamiento permanente y un trabajo continuo con uno mismo.

Para cumplir esa ambiciosa misión, el educador montessoriano, por un lado, debe desarrollar varias cualidades –en particular, la humildad, la paciencia, el espíritu de servicio, la escucha, una suavidad que sepa ser firme–; por el otro lado, también debe dar prueba de una gran dosis de entusiasmo y energía. Maria Montessori escribe en su Manual práctico:[42]

Tratémoslos, entonces, con toda la bondad que quisiéramos ver en ellos. […] La bondad es un tratamiento cortés y respetuoso y, sobre todo, una atención que prestamos a los deseos del otro con la voluntad de someternos a sus deseos olvidando los nuestros. Esa es la bondad que debemos enseñar a los niños.

La función del adulto cambia y, con ella, la concepción de la educación, considerada ahora como colaboración entre el adulto y el niño, pero también cambia la función de los niños, que pasan a desempeñar el papel principal, un papel activo y comprometido. El adulto adopta el segundo plano, el de un facilitador; de hecho, Maria Montessori decía que la misión del educador podía resumirse en poner al niño en relación con el entorno y el material que le ofrece. En esa configuración, el adulto ya no es considerado como la fuente de la enseñanza, sus intervenciones deben ser lo menos invasivas posible. Ya no tiene su escritorio en el aula: se desplaza entre los niños, se pone a su disposición para presentarles actividades en forma de pequeñas clases individuales o en pequeños grupos, pero no (salvo en casos particulares) ante toda la clase reunida. Según Montessori, la enseñanza del maestro se limita a iniciar al niño en el material que este ha elegido. El educador montessoriano no da clases magistrales, sino que hace presentaciones personalizadas y adaptadas a cada uno; incluso cuando la actividad se presenta a varios niños al mismo tiempo, el maestro interactúa con ellos de forma personalizada e individualizada. En sus clases, intenta que no se manifieste demasiado su personalidad y se esfuerza por ser eficaz con presentaciones breves y preparadas. Adapta su enseñanza a cada uno de los niños en función de sus capacidades, su ritmo, sus intereses y el estado de sus conocimientos. Da llaves al niño, pero nunca abre las puertas en su lugar; en otras palabras, ayuda al niño a ayudarse a sí mismo.

Maria Montessori repitió una idea elemental, más importante que cualquier receta: el adulto debe dejar de considerarse superior al niño, dueño de un saber absoluto que solo él puede transmitir según un programa preestablecido válido para todos. El papel del adulto es fundamental, por supuesto. Si bien no monopoliza la palabra ni intenta atraer la atención sobre él, tiene la responsabilidad de estimular a todos los niños, intelectual y moralmente, sobre todo a través de su ejemplaridad. Consciente de su papel de modelo, siempre se propone encarnar los valores que desea transmitir. El niño lo ve leer y escribir, lo ve hablar con cuidado, lo ve contar, participar en las tareas de orden y limpieza del aula, adoptar una actitud de escucha y empatía, etc. Al absorber esos comportamientos y esas actitudes, el niño también los adopta. El adulto transmite actitudes y aptitudes para ayudar al niño a saber aprender. Más que dar órdenes e imponer a los niños cierta organización del tiempo para luego evaluarlos, el adulto observa.

Maria Montessori insiste en la necesidad esencial del niño: “Necesita que se lo observe. Ese debe ser el punto de partida y el motor de la reflexión de todo educador”, escribe en el Manual Práctico.[43] El adulto que adopta una actitud montessoriana conoce el valor de la observación. En efecto, organiza largos períodos de observaciones durante los cuales toma la distancia necesaria para mirar al grupo y la evolución de cada niño, identificar los avances y las necesidades de unos y otros. Esta actitud lo ayuda a dejar el centro del proceso educativo y a actuar desde la periferia. Intenta practicar una observación científica, siguiendo un protocolo metódico. Observar de esa manera no es una aptitud natural. Montessori insistía en lo importante que es formarse para esa competencia adoptando una verdadera postura científica “porque si no se ven los fenómenos es como si no existieran”, sostiene en la Pédagogie scientifique. Y continúa: “Muy por el contrario, el alma del sabio está hecha de interés apasionado por lo que ve. Aquel a quien se inicia en ver comienza a interesarse, y ese interés es la fuerza motriz que crea el espíritu del sabio”.[44] Eso es lo que

promueve: un educador-sabio, en búsqueda permanente, que se interese por el niño y lo haga con precisión.

Es un modo de proceder reflexivo, una actitud de reserva que invita a mirar antes de actuar para que la acción realizada con los niños sea discreta y medida. Se trata de mostrarse muy presente ante el niño que busca el camino de la concentración, y esa presencia debe volverse imperceptible para el que la ha encontrado y está ocupado:

Debe guiar al niño sin hacerle sentir demasiado su presencia. Siempre debe reconocer el momento en que el niño necesita ayuda y nunca debe ser un obstáculo entre el niño y su experiencia. […] El secreto de la verdadera dirección del trabajo escolar es suscitar entusiasmo, protegerlo y conservarlo. [45]

Para guiar mejor al niño en su desarrollo, el adulto hace todo lo posible por intervenir de forma delicada; la idea es ser lo menos directivo posible, sin dejar de marcar el rumbo con gran benevolencia. Cuanto menos interviene el adulto, más iniciativas toma el niño, más elige trabajar, más esfuerzos realiza y más alegre está. Respeto, calma y atención reemplazan cualquier intervención. El educador montessoriano tiene total conciencia respecto de la vital importancia de la concentración que intenta favorecer y preservar.

Además, el educador no impone las actividades, deja que los niños las elijan y, de ser necesario, los guía en su elección. Alimenta la ambición de todos los niños y tiene una profunda confianza en el potencial de cada uno de ellos. Evita ejercer presión o tener expectativas que no sean realistas; Maria Montessori se refería a esta actitud con el concepto de “calma intelectual”. El adulto se abstiene de frenar a los que van muy rápido y de impulsar a los que necesitan más tiempo, ya que su proyecto es ayudar a cada uno a encontrar el proyecto propio.

El educador montessoriano no juzga al niño. Al contrario, privilegia la autoevaluación antes que la evaluación externa y no señala con el dedo los errores o las dificultades del niño; los detecta y los tiene en cuenta, para utilizarlos como un trampolín. Invita al niño a autoevaluarse y a considerar la exploración como un elemento indispensable para cada logro. Esta postura favorece su aprendizaje espontáneo y natural, que también es posible gracias a un ambiente distendido y calmo, tanto en la clase como en el hogar. El primer enemigo del educador montessoriano es el estrés, ya que perjudica considerablemente el aprendizaje y el bienestar del niño. Mediante una actitud de escucha activa y de comunicación profunda, el adulto instaura un ambiente propicio para la realización. Su misión no es corregir, mediante la represión, los defectos del niño, sino ayudarlo a concentrarse y a volverse virtuoso, con la certeza de que sus defectos van a desaparecer gracias a esa concentración. De esta manera, presenta incansablemente actividades que fortalecen la atención del niño. También propone actividades que favorecen el dominio de sí. En efecto, Maria Montessori pensaba que el adulto no debía intervenir demasiado pronto para corregir los defectos morales, como las rabietas, los caprichos o las travesuras que hacen los niños, ni mucho menos usar el castigo y la fuerza. Afirmaba que esas enojosas tendencias disminuyen y desaparecen espontáneamente si los niños crecen en un entorno donde se reciben buenos ejemplos. Si se intenta corregir demasiado pronto a un niño para rectificar los defectos mencionados, se corre el riesgo de arruinar su autoestima al enviarle una imagen negativa de sí mismo. Los “defectos” se deben “tratar” en la periferia, tomando distancia antes de actuar de la forma más discreta respecto del niño. El educador montessoriano no adopta una actitud punitiva, que humillaría al niño. Por lo tanto, el niño no se siente inferior y, pese a sus dificultades, mantiene la confianza en sus capacidades de progresar, sin desalentarse en las pruebas. El educador montessoriano se cuida de hablar mal de los niños. Mide sus palabras.

El adulto aspira a encarnar la bondad. Para guiar al niño, recurre a cierta firmeza cuando es necesario y hace respetar reglas claramente enunciadas. Pero siempre está atento a ser cortés y respetuoso con el niño al que se dirige, le habla con la misma amabilidad con la que le hablaría a un adulto, incluso a un invitado. Se esfuerza por valorarlo y destacar lo positivo, sin por eso simular que no hay nada negativo. Pero para lograr todos estos objetivos, el educador montessoriano debe

contar con un entorno donde no haya obstáculos ni impedimentos para el desarrollo espontáneo del niño, un lugar que deberá haber preparado con gran cuidado.

[41] M. Montessori, Pédagogie scientifique, t. II: L'Éducation élémentaire [1910], ob. cit.

[42] M. Montessori, Le manuel pratique de la méthode Montessori [1939], ob. cit., p. 113.

[43] Íd.

[44] M. Montessori, Pédagogie scientifique, t. II: L'Éducation élémentaire [1910], ob. cit.

[45] M. Montessori, Le manuel pratique de la méthode Montessori [1939], ob. cit., p. 112.

II. El entorno preparado

Para actuar sobre el niño desde la periferia, el educador debe, ante todo, cuidar el entorno que le ofrece. Y la palabra “cuidar” está cargada de sentido. En efecto, su trabajo consiste en preparar un lugar adaptado al niño en función de la etapa de desarrollo que atraviese y mantenerlo con meticulosidad, como si ofreciera un regalo a un ser querido. Porque el entorno material y social cumple un papel muy importante, esencial en la adquisición de los aprendizajes autónomos y en la realización general de la persona. Maria Montessori escribía que al entorno preparado “corresponde la tarea de educar” y que “la maestra es apenas la unión entre el niño y el entorno”.[46] En otras palabras, el entorno da al niño los medios para desarrollarse.

Un lugar organizado que respete determinadas características

El entorno es diferente en función de la edad del niño. Así sea en un marco escolar o familiar, debe responder a determinados criterios que podemos describir con las palabras claves siguientes: simplicidad, estetismo, orden, seguridad, movimiento, autonomía. Más allá de la edad, la idea principal es pensar un espacio que resulte seguro, donde el niño halle referencias estables que lo ayuden a ser autónomo; todo está pensado para favorecer su progresiva independencia.

Es un lugar donde se organizan áreas dedicadas a momentos de la vida de los más pequeños (espacio de descanso, de despertar, de cuidados, de comer), o dedicado a actividades y aprendizaje de los más grandes (área de las actividades sensoriales, área del lenguaje, de matemáticas, de ciencias, de arte, de música, de la vida práctica, etc.). Además, en estos espacios, las actividades se organizan

según un orden preciso en función de la dificultad creciente, en secuencia, esto es, las dificultades van aumentando progresivamente de derecha a izquierda. Ese orden le permite al niño saber dónde se encuentra respecto de sus aprendizajes. En los estantes ubicados a la altura de los niños (es decir, de fácil acceso), los objetos tienen un lugar determinado, y el hecho de guardar las cosas siempre en el mismo lugar, como parte de la actividad, hace que ordenar se vuelva espontáneo. Responde al período sensible del orden, que el niño atraviesa desde los 0 a los 6 años. El niño logra orientarse, ubicarse en el espacio y ser autónomo porque es capaz de tomar lo que necesita sin tener que pedir ayuda ni depender todo el tiempo del adulto. Ese entorno también es muy favorable para el fortalecimiento de la autoconfianza. El niño se sabe y se siente “capaz de”. Además, en un área dedicada a una actividad, también hay ubicaciones precisas. Los objetos están ubicados en el orden en el que niño va a utilizarlos para facilitar la memorización de la organización de la actividad. Se favorece así la estructuración del razonamiento y la concentración. Todo está pensado para fortalecer la atención.

El entorno preparado, tanto en la escuela como en el hogar, también es un lugar pensado para satisfacer el período sensible del movimiento, y es diferente en cada etapa del desarrollo. Para los más pequeños, será un espacio propicio para la motricidad libre, por ejemplo, una alfombra, un futón, donde el niño pueda moverse con libertad, con una barra fijada a la pared a 45 cm del piso para ayudarlo a erguirse y mantenerse de pie. Luego, habrá que poner muebles con suficiente estabilidad como para que sean etapas del recorrido de la marcha que lo llevará a la adquisición de la marcha segura. Para los más grandes, es importante prever espacios libres, incluso en el aula, para que el movimiento también pueda ser libre y amplio. Se necesita espacio suficiente entre las mesas para que los niños se desplacen con comodidad y puedan trabajar en el piso, sobre tapetes que delimiten un espacio reservado.

El espacio pensado según la pedagogía Montessori es estético, bastante sobrio y simple, y brinda la dosis correcta de estímulos. Desde ese punto de vista, evoluciona también con el niño. En el caso de los más pequeños, para que no estén sobreestimulados por colores demasiado intensos o chillones en superficies demasiado grandes, lo deseable es brindarles un entorno despojado, con colores claros y más bien uniformes, de manera que los objetos que se coloquen allí se destaquen y sean más fáciles de aprehender visualmente para el bebé, ya que su vista todavía está ejercitándose. A medida que crece, se va enriqueciendo el entorno, ya que es deseable que siempre sea estimulante y despierte el interés del

niño. Pero el lugar nunca debe estar sobrecargado de actividades ni de ilustraciones, se debe preservar cierta sobriedad visual. Una investigación publicada en una revista científica en 2014 confirmó los beneficios de este tipo de entornos en el desarrollo cognitivo de los niños.[47]

En la disposición material del espacio montessoriano, tanto en la escuela como en la casa, siempre se privilegia que los objetos, los estantes, los armarios estén accesibles. La intención es ayudar al niño a hacer las cosas solo, lo que en concreto se traduce en una disposición reflexiva de muebles y objetos, que toma en cuenta todos los elementos colocados en el espacio del niño. Los ganchos para colgar y los cajones están a la altura correcta, así como los marcos y los espejos… El tamaño de los muebles se adapta e idealmente evoluciona con el niño, para que siempre pueda sentarse de forma correcta, con los pies apoyados en el piso. También es importante que los muebles sean livianos para que los niños puedan desplazarlos. Es preferible que sean de color claro, para atraer la mirada hacia las manchas, ya que verlas los incitará a limpiarlas; así se estimula su actividad, sobre todo si han visto al adulto hacerlo. Maria Montessori hablaba de “la voz de los objetos” que llama a los niños cuando hay que ordenarlos o limpiarlos. Al cuidar de los objetos, niños y niñas se apegan a ellos y adquieren el hábito de preocuparse por su entorno. De cierta manera, el enfoque está casi hecho para “denunciar” el error, para inducir a los niños de modo indirecto a mejorarse: controlar sus gestos para no hacer caer los muebles livianos, romper objetos frágiles, dejar una suciedad evidente. En la escuela Montessori es indispensable que todo esté hecho según el tamaño de los niños, desde el baño hasta la cocina. En la casa, hay que recurrir a algunos trucos para adaptar el entorno a su tamaño. Por ejemplo, hay sistemas para prolongar los interruptores, o bien se puede colocar escalones para alcanzarlos. Puede haber pequeñas escaleras a disposición de los niños para que alcancen el lavatorio, el fregadero, la mesada de la cocina. También se puede confeccionar muebles de su tamaño, en particular, una pequeña cómoda de aseo. En cuanto a la cama, es importante tener en cuenta la forma y la altura. La cama evoluciona con el niño para pasar progresivamente de un nido para bebé, seguro, a la cama en el piso que permite al niño, a partir de los 2 años, ir a descansar cuando necesita y favorece su autonomía cuando se despierta y quiere jugar. Con asiduidad se reflexiona sobre cada aspecto desde el punto de vista de los niños para percibir como ellos lo harían en ese ambiente donde evolucionan.

Otro aspecto esencial: se debe fomentar lo más posible el contacto con la naturaleza. En el entorno del niño debe haber plantas y animales; también es

deseable que haya la mayor cantidad de luz posible. Además, hay que facilitar los accesos al exterior y organizar caminatas por el campo, el bosque, la montaña, etc.; el vínculo con la naturaleza es fundamental, porque su orden es muy inspirador para el niño. La naturaleza le resulta atractiva, ya que todo en ella es una fuente inagotable de observación y de entusiasmo. Estar conectado con la naturaleza y vinculado con lo real: dos aspectos esenciales del enfoque Montessori.

Maria Montessori reflexionó incluso sobre la arquitectura de las escuelas. Las prefería pequeñas para ser de escala humana, para preservar un ambiente familiar e íntimo. En este sentido, imaginaba las aulas como casas, independientes unas de otras, con pequeñas escaleras, pequeñas ventanas a la altura correcta para que los niños puedan ver hacia el exterior mientras están sentados, puertas livianas, con picaportes accesibles. La pedagoga italiana insistía en la importancia del espacio exterior; decía que, idealmente, tenía que estar disponible en todo momento para que los niños pudieran trasladar sillas y mesas y trabajar afuera si lo deseaban, a lo que había que añadir, por supuesto, las actividades de jardinería. Así, escribía:

Aspiramos a crear un lugar de vida para el niño; es decir, a fundar “el mundo” de los niños que, hasta ahora, no eran reconocidos como pequeños hombres con necesidades más delicadas e importantes que las de los adultos.[48]

Un ambiente

Un entorno no es solo un lugar, también es un ambiente, una atmósfera. Es importante preparar un ambiente psicológico para el niño; para describirlo, las palabras claves son: calma y alegría, mezcla de edades y colaboración, empatía e inclusión.

En efecto, la mezcla de edades es un elemento esencial del enfoque Montessori.

Por esa mezcla, el educador montessoriano no debe tomar demasiado lugar en la clase. En una clase de niños de 6 a 12 años, por ejemplo, el niño que tiene 6 o 7 años no siempre recibe ayuda del adulto, ya que pueden ayudarlo sus pares, de edad similar o mayores. Quienes son más competentes en determinado ámbito sienten el impulso de ayudar a quienes todavía no lo son. De esta forma, no pierden tiempo, por el contrario: consolidan sus conocimientos y desarrollan buenos hábitos sociales. Ese ambiente de ayuda mutua y de tutoría entre niños crea también cierta emulación y motiva mucho a los más pequeños. En la escuela tradicional, se considera "hacer trampa" preguntar a un compañero o ayudarlo, mientras que en el entorno montessoriano se alienta ese tipo de comportamiento. Todo está pensado para propiciar los intercambios y la comunicación entre los niños. De esa forma, las relaciones se desarrollan de manera positiva para colaborar con la plena realización de los potenciales de cada uno. Nunca se trata de competencia ni de comparación. La ayuda mutua entre los niños también permite que el adulto esté más disponible para los que tienen necesidades específicas o dificultades de comprensión momentánea. Así el ambiente de colaboración favorece el desarrollo de la gestión de las emociones y de los conflictos. Promueve también un sentimiento de cohesión social. Los niños son conscientes de sus interdependencias y del papel de cada uno en el éxito del grupo. Cuando esos valores se incorporan desde muy temprano, a largo plazo se convierten en factores de pacificación. No es el adulto solo quien dirige el grupo, sino que el grupo se autogestiona, si bien el adulto es una referencia y encarna una autoridad natural sin ser aplastante. El grupo de niños no se considera como una entidad dirigida por un adulto; es una verdadera comunidad de niños y niñas acompañada por un adulto que los ayuda a crear un clima en que la cohesión y el respeto son los objetivos. Ese ambiente contribuye a la eclosión de comportamientos y de rasgos de personalidad sanos: los niños no se sienten en rivalidad con sus pares, sino en cooperación, y forman una comunidad inclusiva.

La evaluación está presente, pero como autoevaluación o evaluación discreta, si viene del adulto. De ningún modo se asemeja a un veredicto que cae como una nota y se simboliza en el bolígrafo rojo que subraya lo que está mal. El ambiente exento de juicio también se instala entre los niños. El adulto se abstiene de criticar y de evaluar sistemáticamente la actividad; así se trate de una felicitación o de una crítica negativa, intenta hacer el menor número posible de comentarios, ya que no solo puede interrumpir con ellos al niño, sino también crear una dependencia de la evaluación externa. Lo deseable es que la motivación del niño sea endógena, que le guste aprender y progresar porque tiene ese impulso y se

autoalimenta. Si no, podría ponerse a trabajar para agradar o no decepcionar a otro. En ese caso, a largo plazo, corre el riesgo de desmotivarse o de experimentar grandes decepciones ya que no tendrá toda la vida a una persona presente para felicitarlo o motivarlo. Maria Montessori insistía en la importancia de evitar los castigos y las recompensas. La mejor recompensa del niño es el placer natural que suscitan progresar y aprender. Es una tendencia humana de la que no hay que apartar al niño a fuerza de felicitaciones sobreactuadas o recompensas materiales que terminan por convertirse en sus principales motivaciones. Cuando debe mejorar algún aspecto, no se estigmatizan sus dificultades con grandes declaraciones. Sin embargo, esta deseada ausencia de recompensas y de castigos no impide la actitud motivadora y entusiasta, siempre firme y clara en cuanto a las consignas y las reglas que deben seguirse para vivir en sociedad.

El ambiente de una clase Montessori también tiene este aspecto particular en relación con las clases tradicionales: el juego es libre, la exploración e incluso la ensoñación no se consideran negativos; muy por el contrario, se los acepta y considera necesarios. Los niños toman momentos de pausa. Como ya hemos dicho, las franjas horarias destinadas al trabajo sin recreos en horas fijas son largas en las escuelas Montessori, para que cada uno pueda encontrar su camino hacia la concentración, a su ritmo. Esto supone que cada uno puede descansar intelectualmente cuando lo necesita. Los niños pueden no participar en una tarea en particular. Pueden leer un libro, observar a los demás, e incluso cerrar los ojos y adormecerse.

Por último, el ambiente general varía en función del estadio de desarrollo del niño. La clase de los niños de 3 a 6 años, por ejemplo, es mucho más calma que la de los de 6 a 12 años. En la primera, las actividades son más individuales y los niños aspiran a la calma y al orden. En la segunda, el ambiente es más agitado, puede dar la impresión de un panal; se forman grupos que se reúnen y conversan más. El período sensible del orden ha pasado; incluso si el orden sigue siendo necesario para mantener referencias, ya es algo más natural para estos niños.

Pero, en todos los casos, la clase se piensa como un verdadero laboratorio de aprendizaje, lo cual no plantea dificultades si se parte del principio de que los niños tienen, de forma innata, una pasión por el descubrimiento. Su curiosidad es muy grande y, cuanto más se la fomenta, más se desarrolla. El enfoque Montessori desea que cada uno conserve, e incluso desarrolle, un espíritu de búsqueda y aprendizaje; lo esencial es que los niños participen de ese proceso.

Además de la actitud del adulto y del ambiente, lo que alimenta la actividad comprometida de los niños es el material que se les propone y, sobre todo, la posibilidad de elegirlo.

Vivir Montessori en la casa, en la práctica, con los más pequeños

Ser montessoriano en casa es, ante todo, deshacerse de algunos prejuicios, en particular, el de creer que hay recetas para educar bien a los niños. Se trata, más que nada, de distenderse, de ser benevolente y de acompañar al niño con sentido común, poniéndose con frecuencia en su lugar para saber cómo actuar de la mejor manera para él. La constancia en la forma en que uno se ocupa de un niño favorece su autoconfianza. Se sigue y se respeta su ritmo.

Vivir la pedagogía Montessori en casa no es tener tal o cual material, sobre todo si se lo impone al niño, ni transformarse en el maestro del hijo. Se trata, más bien, de adoptar una manera de ser que se podría resumir con palabras simples: respeto, paciencia, tiempo, relación de calidad, estimulación bien dosificada. El niño puede contar entonces con un

marco firme pero flexible, con referencias que lo ayudan a mejorar sin hacerle sentir su debilidad. No se consideran sus caprichos como actos premeditados destinados a molestar al adulto, sino como válvulas de escape que sirven para descargar emociones demasiado fuertes. Se escucha, se intenta comprender lo que vive el niño ayudándolo a expresar lo que siente.

Lo esencial está logrado cuando se ha adoptado esta postura. Se puede entonces preparar, para el niño, un ambiente organizado, estético y despojado:

Que sea cómodo y seguro.

Que siga su desarrollo evolucionando con él (tipo de juegos, tipo de cama, altura de las escaleritas que le permiten acceder al lavatorio, a la mesa, a las repisas).

Que favorezca su concentración.

Que lo haga participar (en las actividades cotidianas, en la preparación de las comidas y en el hecho de alimentarse por sí mismo, en el cuidado de su persona, etc.).

Que le proponga actividades que le permitan construir su movimiento.

Que ofrezca la libre elección de la actividad.

Que esté ordenado de forma tal de favorecer la autonomía, con objetos accesibles adaptados al tamaño y a la fuerza del niño (repisas a su altura, espejos donde pueda verse, ganchos a la altura de la mano, sillas de su tamaño en todos los lugares donde evoluciona, mesas bajas), o que se le hagan accesibles a través de sillas evolutivas, estanterías o armarios de su tamaño (en lugar de roperos muy grandes), muebles livianos en su habitación para que pueda desplazarlos, los objetos colocados en pequeños contenedores o canastos.

Que tome en cuenta sus necesidades para dormir bien, favorezca los alimentos sanos, el contacto con la naturaleza.

Que proponga juguetes y actividades seleccionados en calidad y en cantidad, dispuestos de manera ordenada (organizando rotaciones para que no haya demasiados, distribuyéndolos en lugares específicos e identificables para el niño: área de despertar, área de juego, etc.).

En cuanto a la actitud que es preferible adoptar respecto del niño, consistirá sobre todo en lo siguiente:

Mostrarle cómo se utilizan los objetos y cómo se realiza determinada actividad (hacer presentaciones lentas y marcar las etapas de una acción, del principio al

final, mostrándole cómo manipular los objetos con cuidado).

Incitarlo, con paciencia, a guardar.

Incluirlo en la vida cotidiana proponiéndole hacer las cosas por sí mismo, y evitando mandarlo a jugar con sus juguetes o a actividades imaginarias cuando expresa el deseo de estar entre los adultos. Se le darán entonces utensilios adaptados a él (delantal, cuchillos de filo redondeado, etc.).

Para lograr poner en práctica la pedagogía Montessori en casa, hay algo fundamental: tener siempre una actitud de observación (observar al niño y observarse a uno mismo).

[46] M. Montessori, Le manuel pratique de la méthode Montessori [1939], ob. cit., p. 24.

[47] A. Fisher, K. E. Godwin y H. Seltman, “Visual Environment, Attention Allocation, and Learning in Young Children. When Too Much of a Good Thing May Be Bad”, Sage. Association for Psychological Science, vol. 25, nº 7, 2014.

[48] M. Montessori, Le manuel pratique de la méthode Montessori [1939], ob. cit., p. 26.

III. Material pedagógico específico

No es casual que presentemos el material Montessori recién al final de esta obra. En efecto, en una época en que está muy de moda y se tiende a reducir el enfoque Montessori al uso de ese material y a la adquisición de técnicas de ponencias didácticas, es necesario destacar que, si hubiera que elegir entre la visión Montessori y el material Montessori, sin duda habría que quedarse con la primera. Pese a su formidable diseño, el material no resulta interesante si se lo implementa con un enfoque que no respete los principios fundamentales de la propuesta montessoriana: la libre elección de la actividad y el respeto a su manipulación (respeto en cuanto a la manera, el tiempo y la frecuencia de la manipulación).

Las características del material Montessori

El material pedagógico Montessori es uno de los elementos que constituyen el entorno que el adulto destina al niño. Cambia en función de las etapas de desarrollo del niño y el educador se lo va presentando de forma progresiva. Así como el enfoque Montessori se caracteriza por una gran interdisciplinariedad, del mismo modo el material se reparte por “área” de actividad: vida práctica, educación sensorial, matemáticas, lenguaje, ciencias, música, arte, historia, geografía. Además de adaptarse a los períodos sensibles, a las necesidades y a las etapas de desarrollo de los niños, el material Montessori tiene varias características.

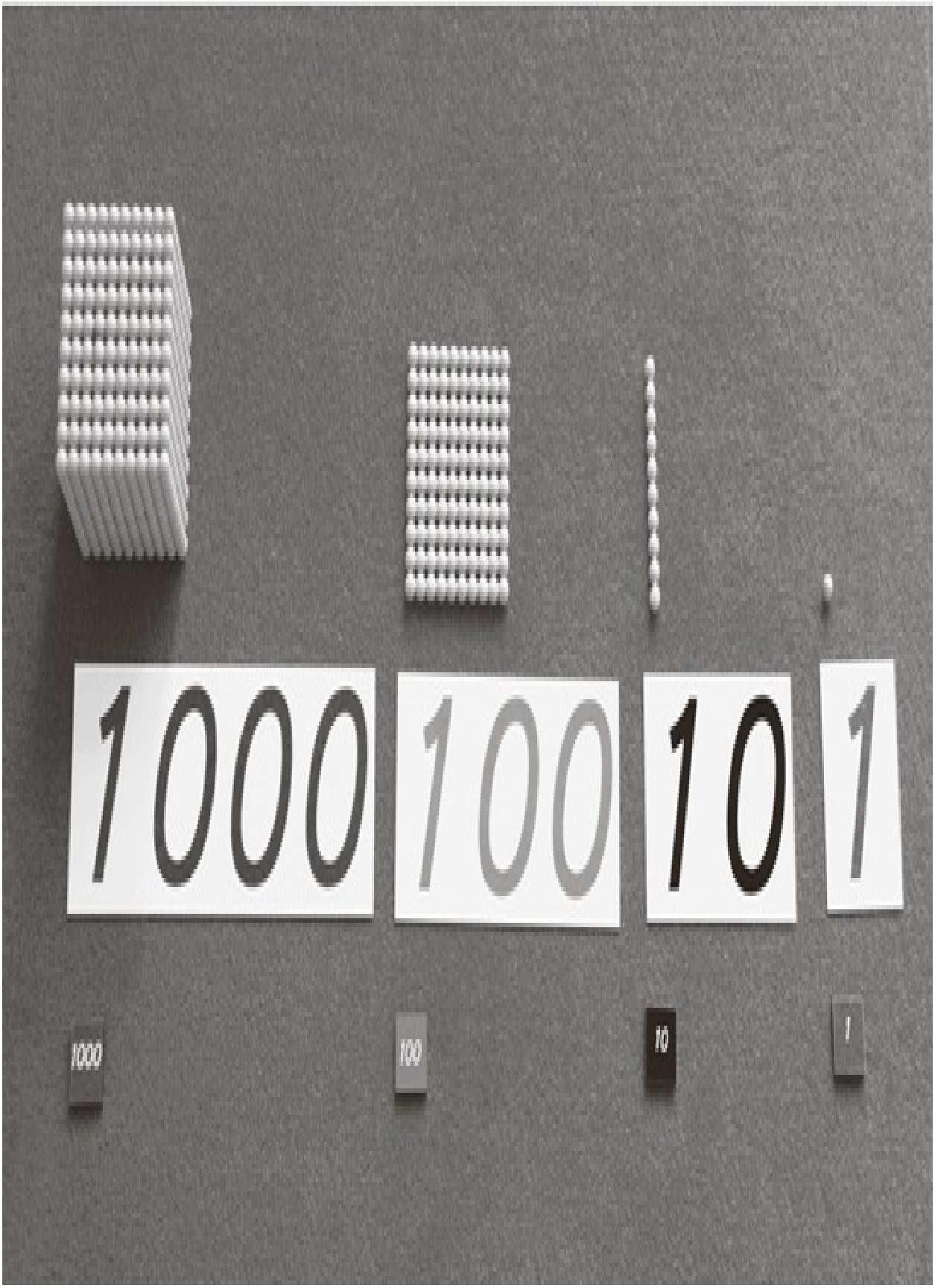
Este material fue proyectado científicamente por Maria Montessori, que retomó diseños de algunos predecesores médicos y pedagogos (por ejemplo, Fröbel, Pestalozzi y, sobre todo, Itard y Séguin). Con el avance de sus investigaciones y observaciones, la pedagoga lo fue modificando y ajustando. Las cualidades de ese material se determinaron en función de la actividad y de la concentración que provocaron en el niño que lo manipulaba. Sus dimensiones −tamaño, peso, longitud− y sus colores no fueron elegidos al azar.

Es importante observar que el material siguió su evolución después del trabajo de Maria Montessori, gracias a los notables aportes de su hijo Mario, quien se interesó especialmente por el material para los niños de entre 6 y 12 años, y de numerosos practicantes de la pedagogía Montessori en todo el mundo. Además, siempre se hacen adaptaciones según el país, sobre todo en lo que respecta a la vida práctica, ya que esta introduce al niño en su cultura. Por ejemplo, en Europa se aprende a frotar objetos de plata o cobre; en China, se hace con objetos de jade. También se realizan muchas adaptaciones en función del idioma, ya que hay que adecuar el material a cada uno de ellos e incluso a cada alfabeto, sobre todo porque el material fue diseñado para el italiano, una lengua fonética en la que todas las letras se pronuncian de manera regular.

Se dirige a los sentidos del niño y le permite aprender recurriendo a la vista, el tacto o el oído. Gracias a la manipulación, el niño transita de la experiencia concreta a la abstracción. Primero siente, luego toma conciencia de lo que siente.

Si bien hay un material específicamente “sensorial”, diseñado para refinar las percepciones del niño y así participar en la construcción de su inteligencia, en general, todo el material es sensorial, incluso cuando se destina a los demás ámbitos de aprendizaje.

Tomemos como ejemplo el aprendizaje del sistema decimal de 1 a 1000. La primera etapa consiste en proponerle al niño que manipule cantidades, es decir, objetos concretos que representen los conceptos de unidad (una perla dorada), de decena (una barra compuesta por 10 perlas), de centena (un cuadrado formado por 10 barras) y de millar (un cubo que contenga 10 cuadrados).

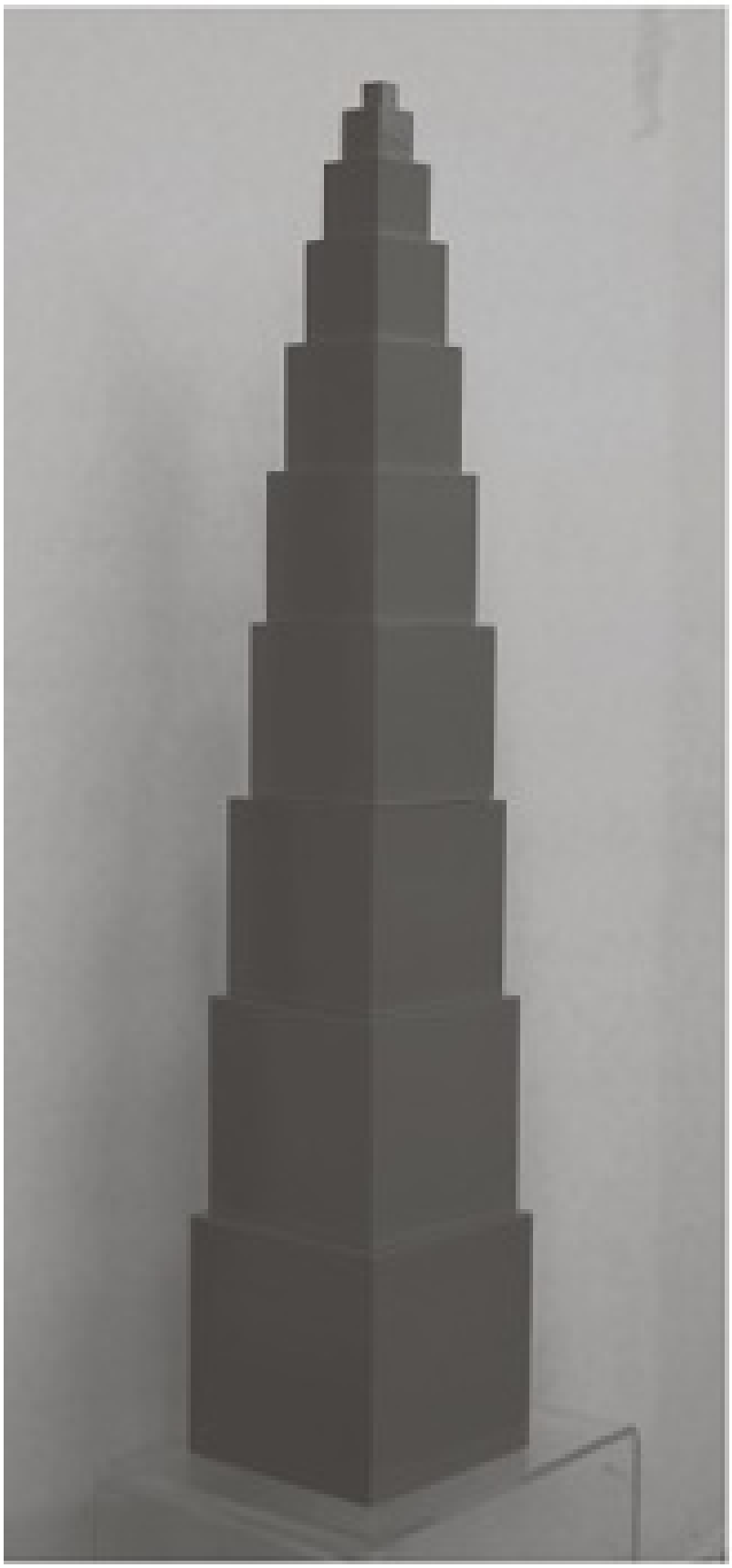

1000
100
10
1
1000
100
10
1

Estos objetos palpables permiten que el niño “sienta” las cantidades, que tenga una aprehensión sensorial. A partir de esa representación concreta, con el tiempo tomará conciencia del concepto. Ese proceso le posibilita tener una percepción sensorial de la inclusión de esos valores y de sus relaciones de proporcionalidad. El niño percibe de manera concreta que la unidad es minúscula comparada con el millar, que la decena contiene diez unidades, que la centena es un cuadrado (cuadrado de diez), que el cubo que forma el millar es mil veces más grande y más pesado que la unidad, etc. Las cantidades físicas se asocian, en un segundo momento, con sus representaciones simbólicas, las cifras, escritas en papeles de diferentes formatos, proporcionales a las cantidades representadas, y de diferentes colores (unidad en verde, decena en rojo, centena en azul, millar en verde otra vez, pues se trata de un cambio de orden).

En una tercera etapa, las cifras se escriben con el mismo formato y color, en soportes de igual tamaño pero de diferentes colores, típicos de los primeros cartones de lectura. De esta forma, a través de las numerosas actividades que se proponen a los niños, las cifras se vuelven similares: todas del mismo tamaño y color, en soportes similares. La representación del concepto es cada vez menos simbólica, cada vez más abstracta. Poco a poco el niño pasa de objetos que puede sopesar a símbolos que lee (las cifras). En todos los ámbitos de aprendizaje, la propuesta del material Montessori es gradual para que el niño avance a su ritmo y por sí solo de lo concreto a lo abstracto.

En cuanto al material sensorial que presenta las dimensiones, cada actividad introduce un solo concepto, mostrando gradaciones, por ejemplo, entre “grande” y “pequeño”, para los cubos de la “torre rosada” (que se ha convertido en el

emblema de la pedagogía Montessori), “ancho” y “fino” para los prismas rectangulares de la “escalera marrón”, “largo” y “corto” para el material llamado “barras rojas”.



Aislar las cualidades (tamaño, espesor, longitud, etc.) y las características (color, dimensión, forma, sonido, etc.) permite que el niño aprenda cada concepto de manera concreta y eficaz. La experiencia vivida por el niño con el material deja una impronta en su cerebro a la cual puede referirse y que constituye una base sólida de su conocimiento consciente.

Los niños no necesitan que el adulto intervenga para progresar, ya que adquieren muy rápido el hábito de autoevaluarse. Veamos el caso, por ejemplo, del material conocido como “encastres cilíndricos”, que son bloques de madera con cavidades correspondientes a cilindros que varían en una o en varias dimensiones (diámetro y/o altura). Cuando se termina el ejercicio, si un cilindro no puede insertarse en ninguna de las cavidades disponibles, significa que otro ha sido mal colocado. Como solo hay una solución para cada bloque de encastre que permite que todos los cilindros sean insertados, el niño que comprueba que un cilindro no tiene su lugar puede supervisarse a sí mismo. Entonces recomienza su actividad hasta que encuentra la solución sin que sea necesaria una ayuda externa. El proceso educativo es favorecido por el control del error, que proviene del material o del niño. No es el adulto quien señala el error ni indica cómo solucionarlo; es una actitud intelectual del niño que es el corolario de la autoeducación. En este caso, el objetivo no es colocar los cilindros de forma correcta, sino que el niño se ejercite, forme su juicio, razone. Lo mismo puede decirse respecto de todas las actividades Montessori. La detección del error por parte del propio niño despierta su inteligencia y alimenta su curiosidad. Cuando logra resolver el ejercicio, siente más placer por el logro. En general, todo el material Montessori ofrece esta posibilidad de forma mecánica. No

obstante, si ese no es el caso, el niño puede autocorregirse mediante su propio juicio: se apoya sobre sus percepciones sensoriales (en el caso de la construcción de la torre rosada, por ejemplo, evalúa visualmente la armonía de la construcción) o recurre a elementos externos, como mesas de control (las mesas de suma o de multiplicación, por ejemplo). Esta cualidad autocorrectiva del material no impide que el educador, por medio de la observación del trabajo y de las actividades del niño, sepa dónde se encuentra y evalúe sus avances.

El material es producido con materias primas nobles y sólidas, lo que le da belleza y durabilidad. Para que conserve su atractivo, se recomienda mantenerlo y repararlo o reemplazarlo apenas se dañe o se pierda alguna pieza. La estética del material está pensada para atraer al niño: alcanza con mirar los magníficos mapas rompecabezas para comprobar hasta qué punto fascinan a los niños, que los arman con mucha regularidad y adquieren así muchísima información.

En general, solo hay un ejemplar en cada aula. De esa forma, los niños esperan su turno; mientras esperan, observan cómo sus compañeros utilizan el material y, eventualmente, trabajan en grupos.

Es importante observar que, actualmente, tres empresas fabrican el material

Montessori oficial,[49] respetando a la perfección los colores, las dimensiones y los materiales recomendados por Maria Montessori, que no protegió su nombre pero puso a disposición las patentes de su material. Lo que le preocupaba era que se respetara la elección de la materia prima (por ejemplo, en la torre rosada, utilizar una madera de densidad constante permite que los cubos sean proporcionales en tamaño pero también en peso). Deseaba también que se respetara la coherencia de los colores, porque es fundamental para ayudar al niño en su camino hacia la abstracción. En la gradación de las actividades de matemáticas, por ejemplo, que los colores y las proporciones respectivos del primer orden (verde, azul, rojo para 1, 10, 100) sean retomados por el segundo orden (1000, 10.000, 100.000) y por el siguiente (1.000.000, 10.000.000 y 100.000.000) es fundamental para permitirle al niño comprender ese ordenamiento. Los detalles del material no son secundarios: en los mapas de geografía, por ejemplo, el botón de agarre debe encontrarse justo en la capital del país. Los niños son permeables a ese tipo de detalles.

Sin embargo, debemos señalar que, por esas exigencias, el material es demasiado costoso en algunos contextos; en escuelas de medios desfavorecidos o con pocos recursos, se pueden lograr entornos Montessori hermosos con material estético fabricado de manera artesanal o a menor costo.

Existe una lista del material con el que deben contar las clases totalmente equipadas. En función de lo que elija el educador, de decisiones deliberadas o de los medios de los que disponga cada escuela, no se ofrecen determinadas actividades en algunas clases. La lista es una propuesta, no una condición. Sin embargo, es conveniente brindar el suficiente material a los niños para que no les “falte” materia prima para aprender. Tampoco se trata de inundar la clase o de proponer demasiadas actividades que desviarían de lo esencial.

En una investigación realizada en 2012, Angeline Lillard comparó los progresos académicos y conductuales de niños provenientes de los mismos medios socioeconómicos en tres tipos de jardines de infantes: tradicionales, Montessori que aplicaban fielmente el enfoque y Montessori con adaptaciones (se añadieron algunos elementos y se suprimieron otros, o se acortó el ciclo de trabajo, por ejemplo). La investigadora observó que, en las clases fieles a la pedagogía Montessori, los resultados de los niños eran mejores en lo que respecta a las funciones ejecutivas, la lectura, las matemáticas, el vocabulario y la gestión de problemáticas relacionales.[50]

Una clase en tres tiempos (o cómo asimilar nombres en tres etapas)

Maria Montessori se inspiró en Édouard Séguin para introducir la mayor parte de los aprendizajes en tres tiempos. Aquí presentamos un ejemplo sobre el aprendizaje del nombre de los colores primarios.

En el primer tiempo, se introduce el concepto: el educador lo nombra de manera muy precisa (“rojo”, en lugar de “este es el color rojo” o “este es el rojo”, para que el concepto de “rojo” esté aislado, sin que interfieran otras palabras para enmarcarlo). Luego, el educador invita al niño a repetir varias veces el nombre del concepto.

En el segundo tiempo, se produce el reconocimiento. El educador invita al niño a reconocer el concepto y le pide que lo muestre (“Muéstrame el rojo”).

El tercer tiempo es el de la restitución. El educador invita al niño a identificar el concepto nombrándolo. El niño demuestra así que se ha apropiado del concepto, que lo conoce (mientras señala el color, el educador pregunta: “¿Qué es?”; si el niño responde de forma correcta, sabemos que ha aprendido).

Las funciones del material

La manipulación del material Montessori no es un fin en sí mismo, sino un medio de contribuir al desarrollo del niño. Es un pretexto de actividad que le suscita el deseo de actuar y de explorar y, a veces, de afrontar retos. El objetivo

principal es incitarlo a emprender una acción que construye su movimiento, reflexión y desarrollo. Maria Montessori habla de su material como de una “ayuda al desarrollo”, una invitación a explorar y buscar de manera autónoma. Entonces, no se propone enseñar un conocimiento en particular, sino facilitar la expresión espontánea de la necesidad de exploración del niño, necesidad que le permite aprender.

Cada familia de material cumple diferentes funciones. Por ejemplo, el material de la vida práctica es una manera concreta y lúdica de ejercitarse en las actividades de la vida cotidiana. Esas actividades ayudan al niño a organizar su pensamiento.

Maria Montessori proponía ejercitarse de manera estructurada en esas actividades, para lo cual hay que realizarlas de forma aislada: llevar una bandeja, cerrar una puerta, desplazar una silla, etc. Antes de realizar actividades complejas compuestas por una sucesión de actividades, como lavar la ropa, el niño se ejercita, por ejemplo, en verter agua, transvasarla, frotar, enjuagar, escurrir, etc. El material de la vida práctica es el primero que se presenta al niño, ya que es el que más despierta su interés. Es un material que le permite “plantarse”. Además, lo prepara de manera indirecta para todas las demás actividades.

El material sensorial desarrolla particularmente la inteligencia. El niño llega al mundo casi virgen de estimulaciones sensoriales y, de pronto, descubre muchísimas: táctiles, auditivas, visuales, olfativas, gustativas. Esas sensaciones dispersas se mezclan, además, con una multitud de sentimientos y de necesidades hasta entonces imperceptibles. Más tarde, la categorización de las sensaciones le permite poner en orden y dominar lo que percibe. El material llamado “sensorial” que Montessori le ofrece al niño se propone ayudarlo a identificar las cualidades inherentes a los objetos que lo rodean. Dado que, en la vida, todos los objetos reúnen varias cualidades, Montessori recomendaba las actividades ideadas para aislar las cualidades, a fin de ayudar al niño a conceptualizarlas. Daba a ese material el nombre de “estimulaciones abstractas” o “material de abstracciones materializadas”: se trata de objetos concretos que ejercitan la inteligencia del niño de manera sistemática, y lo inducen a reconocer diferentes matices que, sin ese refinamiento, tal vez no serían reconocidos. Por ejemplo, aprende a distinguir tonalidades de rojos, en lugar de conformarse con la denominación genérica “rojo”, de manera sensorial (al menos, en el plano visual) sin tener que aprender los nombres: bermellón, magenta, carmín,

cardinal, púrpura, granada, frambuesa, etc. Ese trabajo de identificación sutil de los matices estimula tanto la discriminación sensorial como la abstracción. El material sensorial facilita el proceso de ordenamiento de las diferentes percepciones (olores, sonidos, formas, etc.) al permitir apreciar las cualidades (gracias a ejercicios de colocar en pares y hacer juegos de oposición para compararlos) y las intensidades (gracias a actividades de gradación). Al saber percibir los matices, todas las exploraciones intelectuales adquieren una nueva intensidad. Las actividades sensoriales captan fuertemente la atención de los niños, que así ejercitan la capacidad de concentración y la inteligencia. Se observa que algunos ejercicios sensoriales son más eficaces cuando se inhiben los sentidos que no están involucrados en la actividad; por ejemplo, si se trata de un ejercicio táctil, como poner telas de a pares según su textura, tal vez sea conveniente tener los ojos cerrados o tapados para que la sensibilidad de los extremos de los dedos sea más intensa aún.

Las etapas del aprendizaje del lenguaje escrito y leído

El aprendizaje de la lectura puede ser tan fácil como el aprendizaje de la marcha o del habla, pero esta afirmación no es cierta si no se respeta la progresión lenta del niño, que debe aprender a su ritmo. En Francia, “aprender a leer” figura en el programa del primer curso de primaria, que corresponde a niños de entre 5 y 6 años. Sin embargo, según Maria Montessori, muchos niños se sienten atraídos por las letras ya a la edad de 3 o 4 años. La propuesta montessoriana del aprendizaje de la lectura no es global ni silábica. Maria Montessori no lo inventó, sino que lo descubrió: en la primera Casa de los Niños, pudo comprobar cuánto les gustaba escribir palabras, cuánto necesitaban escribir apenas reconocían un número suficiente de letras y sabían asociarlas a sus sonidos. La escritura surgía incluso antes que la lectura gracias al uso de un alfabeto móvil que les permitía escribir sin tener que recurrir al ejercicio físico de sostener un lápiz y formar letras.

En el acto de leer y escribir, se ponen en marcha varios mecanismos: es necesario conocer los sonidos y ser capaz de asociarlos (mecanismo mental

posible entre los 3 y 4 años); es necesario reconocer las letras (mecanismo mental posible entre los 3 y 4 años), saber pronunciarlas para leer (mecanismo mental adquirido hacia los 4 años) y ser capaz de trazarlas para escribir (mecanismo que surge más tarde). En el plano mental y en el plano físico, la vida práctica, las actividades sensoriales y los juegos de conciencia fonológica preparan de modo indirecto para adquirir todas esas aptitudes. Maria Montessori también proponía un ejercicio para incrementar la fuerza del puño manteniéndolo muy flexible: dibujar contornos de formas así como el interior de encastres planos donde estas se insertan. Este ejercicio también desarrolla la coordinación entre ojos y manos, y la destreza manual. Luego se hace una preparación directa con la presentación de letras rugosas (letras en fibra de vidrio que sobresalen en relieve en un soporte muy liso). Las letras rugosas permiten que el niño aprenda cada letra ejercitando, al mismo tiempo, la vista, el tacto y también el oído (ya que se pronuncia el sonido de la letra al trazarla), así como el movimiento (pues el trazo se hace con dos dedos juntos). Maria Montessori hablaba de “conocimiento muscular” de la forma de la letra. El niño comprende e integra así el hecho de que una letra representa un sonido.

De forma análoga, se le presentan diagramas rugosos, es decir, dos letras que forman un solo sonido. A continuación, se propone al niño que utilice los alfabetos móviles con letras-objetos que hagan posible la escritura espontánea, ya que de este modo puede ensamblar signos que reconoce como símbolo de sonidos; así puede escribir asociando sonidos simbolizados por letras (mecanismo mental) sin tener que trazar la letra con un lápiz (mecanismo físico). De esa forma, escribe intelectualmente ubicando las letras móviles “p”, “a”, “p”, “a” para formar la palabra “papá”. Sin haber trazado ninguna letra, ha escrito. Luego, toma conciencia de que esos signos que conoce también pueden haber sido ensamblados por otras personas, además de él, y que sirven para escribir palabras. Hay un impulso que lo lleva a descifrar los sonidos y, por lo tanto, a leer. Una vez que el niño se ha ejercitado en la lectura de palabras y de pequeñas frases, estas pueden alargarse y convertirse en párrafos. Luego viene la introducción progresiva de particularidades ortográficas ligadas a cada lengua. El enfoque Montessori propone que los niños jueguen a comunicarse sin hablar: se reparten papelitos en los cuales se escriben órdenes que el lector debe obedecer sin pronunciar palabra, lo que es muy lúdico.

No se trata de un método de lectura, ni de un procedimiento analítico, que consistiría en descomponer palabras, ni sintético, que consistiría en recomponerlas. Este enfoque da al niño la materia prima para componer las

palabras de su elección. Esa materia son las letras, que no se enseñan, sino que son aprendidas por el niño en el transcurso de una acción que implica sus sentidos y el movimiento de su mano. El reconocimiento de la letra y el sonido que representa da acceso a la escritura, luego a la lectura. El niño conquista el lenguaje por sí solo, mientras el adulto desempeña el papel de facilitador. De esta manera, el niño aprende también a hablar y a expresarse con muchos matices gracias al empleo de entonaciones y expresiones faciales que ha adoptado por mimetismo, sin que haya sido necesario explicárselas. En la pedagogía Montessori, sucede lo mismo con las matemáticas y con cualquier otro aprendizaje: el educador ofrece las herramientas y el niño construye su conocimiento utilizándolas.

Para concluir, recordemos que la manipulación del material Montessori no es un objetivo en sí mismo. El niño debe abandonar de manera paulatina el material en el estadio de la abstracción. Cuando el educador montessoriano muestra al niño cómo utilizar el material, no espera que reproduzca exactamente lo que se le mostró. Lo que el educador desea es que el niño tenga ganas de explorar el material y, a través de este, el mundo. Los objetos reunidos y diseñados por Maria Montessori no son herramientas para ilustrar las explicaciones didácticas del docente. Son trampolines hacia la exploración por parte del niño, diseñados para trascender la experiencia concreta y para favorecer la abstracción. Montessori insiste en que, cuando el adulto se posiciona como maestro de los aprendizajes del niño, lo priva de una ocasión de aprender en términos de una conquista personal. Para la pedagoga, esa conquista, y el gusto por las conquistas futuras que suscita, son el motor esencial de la autoconstrucción y la autoeducación.

Insistimos, junto con Maria Montessori, en un punto: la atención de los niños no se debe retener mediante objetos cuando comienza el fenómeno sutil de la abstracción. Además, en los años más avanzados de la escuela primaria, ya casi no hay material. Se trata, ante todo, de preservar la motivación endógena del niño y el potencial de descubrimiento de cada individuo. El material no puede cumplir esa función si no se lo presenta con ese concepto en mente. La repetición de su manipulación sustituye la enseñanza clásica y permite que el niño progrese a su ritmo al atravesar la experimentación, el interés, el juego. El material sirve para alimentar un proceso individual de construcción de la

inteligencia que se desarrolla al ritmo de cada niño.

Montessori de los 12 a los 18 años

La descripción de la propuesta pedagógica montessoriana no estaría completa si no hiciéramos referencia a los últimos años de la escuela primaria y a la escuela secundaria. Para los adolescentes de entre 12 y 18 años, Maria Montessori también imaginó una escuela secundaria que deje gran autonomía a los jóvenes. Estos participan en proyectos concretos, que eligen y, en la mayor medida posible, están en contacto con la naturaleza. Esta propuesta lleva un nombre alemán: Erdkinder o “niños de la tierra”. El objetivo del último tramo de la escuela primaria y de la escuela secundaria es permitir que los jóvenes se conecten con lo real y tomen conciencia de las interacciones y las interdependencias que caracterizan la vida en todas sus formas. Recomienda que los adolescentes crezcan rodeados de pares, sintiéndose responsables de ellos mismos y de los demás, así como responsables de un proyecto serio y concreto, como la gestión de una granja; no podrían realizarlo si no fuera a condición de aprender y reflexionar, motivados por un objetivo colectivo que tenga una meta concreta: que la granja sea viable. Claro está, hay adultos que los guían en esa misión y los acompañan sin dirigirlos. Pero esos educadores no están especializados en la transmisión de una materia en particular, más allá de que su cultura general estimule a los adolescentes y los incite a aprender. Además de la gestión de la granja (o del proyecto que hayan elegido), los jóvenes hacen investigaciones y presentaciones para cada materia. Participan también en todas las necesidades cotidianas, desde la administración de un presupuesto hasta la limpieza del lugar, pasando por las compras, para lo cual se reparten las responsabilidades. Una verdadera iniciación a la vida adulta, alimentada por una necesidad permanente de tomar en cuenta las circunstancias y adaptarse a ellas.

El colegio en el que se basó este caso es un ejemplo en este sentido (Hershey Montessori School, en Ohio, Estados Unidos).

[49] Los nombres de los fabricantes figuran en el anexo; una cuarta empresa, en Corea, pronto será acreditada por la AMI.

[50] A. Lillard, “Preschool Children’s Development in Classic Montessori, Supplemented Montessori, and Conventional Programs”, Journal of School Psychology, vol. 50, nº 3, 2012, pp. 379-401.

Conclusión

Maria Montessori dejó un movimiento que continúa creciendo y que, a pesar del siglo transcurrido, sigue vigente. Su propuesta no se limita a una franja de edad, ni a ciertos niños, ni a la escuela. Es un estado de ánimo que puede vivirse en todos lados, tanto en la escuela como en la casa. Es un mensaje de respeto hacia los niños, cuya alma, al responder a un impulso vital, es inconmensurablemente fuerte y, a la vez, vulnerable. El adulto sensible a la pedagogía Montessori, consciente de esa paradoja, preserva y sigue al pequeño, constructor de sí mismo, del hombre que será y, por esa misma vía, coconstructor de la humanidad. No se trata de aplicar un método, sino de acompañar a cada niño, de no obstaculizar sus iniciativas, de ofrecerle un marco sereno, firme y flexible. El niño que se siente respetado, valorado, a gusto, se realiza sin desarrollar agresividad. Ni dominado ni dominante, crece en sabiduría y se autodisciplina de manera suave, domina los defectos y adopta buenas actitudes.

Maria Montessori ha hecho grandes contribuciones referidas a la comprensión del desarrollo humano, a la magnitud de la primera infancia y de la vida psíquica de los niños; a la importancia de la personalidad, la iniciativa, la atención y la concentración; a la construcción de la autonomía y la independencia; a la instalación del sentimiento de solidaridad, del sentido de la realidad, del camino hacia la abstracción, y tantos otros aportes, como la trascendencia del movimiento –y, en particular, el de la mano– en la construcción de la inteligencia. El cerebro se desarrolla gracias a la coordinación de la mano con la mente.

Desde hace algunos años, se multiplican las publicaciones, los artículos, los programas de televisión dedicados a Montessori, y las iniciativas montessorianas en la escuela son cada vez más numerosas, también en la educación pública. Así sucede en Francia, en escuelas públicas y privadas. En algunos casos esta tendencia parece relacionarse con la precocidad de los aprendizajes y la calidad del desarrollo intelectual que promueve la pedagogía Montessori. Sin embargo, si bien muchas veces se logran, esos no son los objetivos del método y sería perjudicial ceder a esa lógica general del rendimiento, con el riesgo de dejar de

lado lo esencial del mensaje de la pedagoga italiana, que abogaba, ante todo, por el desarrollo armonioso de cada individuo, pero siempre al servicio del conjunto, de la comunidad y del mundo. De esa forma, la educación que imaginó es una "ayuda para la vida", un apoyo para que cada persona pueda desplegar su pleno potencial, encontrar la llave de su propio enigma y así participar en el progreso de un conjunto que la trasciende.

El mensaje montessoriano, en pocas palabras, es el siguiente: que los adultos dejen de otorgarse el lugar de creadores de niños y niñas y se den cuenta de que son ellos y ellas quienes crean a los adultos. ¿Quiénes, si no los niños, pueden indicar la mejor manera de educarlos?

En el congreso celebrado en Londres en 1951, un año antes de su muerte, Maria Montessori insistía:

Han venido para escucharme hablar de los niños. Lo importante no es mi palabra sobre ellos. Solo ellos cuentan, como vengo repitiendo desde hace cuarenta años: si ustedes estudian mis libros de memoria sin mirar a los niños, ese estudio no servirá para nada.

Anexo

AMI: <www.ami-global.org>

AMF: <www.montessori-france.asso.fr>

ISMM: <www.formation-montessori.fr>

Public Montessori (Francia): <www.public-montessori.fr>

CFMF: <www.montessorifrancophonie.org>

NAMTA: <www.montessori-namta.org>

Montessori Public (Estados Unidos) y NCMPS: <www.montessori-public.org>

Fabricantes reconocidos de material Montessori:

Gonzagarredi Montessori SRL: <www.gonzagarredi.com>

Nienhuis: <www.nienhuis.com>

Matsumoto Kagaku Japan: <www.mk-k.com>

Museo del material Montessori: <www.gonzagarredi.com/en/montessori-museum-memo>

Recursos para el desarrollo natural del niño (en inglés): <aidtolife.org>

Bibliografía

Obras de Maria Montessori

Educación y paz, Buenos Aires, Longseller, 2003.

Educar para un nuevo mundo, Buenos Aires, Longseller, 2003.

El niño. El secreto de la infancia, México, Diana, 1995.

Formación del hombre, México, Diana, 2002.

La educación de las potencialidades humanas, Buenos Aires, Errepar, 1998.

La mente absorbente del niño, México, Diana, 1991.

Manual práctico del método Montessori, Barcelona, Araluce, 1939.

Psicogeometría. El estudio de la geometría basado en la psicología infantil,

Barcelona, Araluce, 1934.

Acerca de la pedagogía Montessori

Gentaz, E., La Vie secrète des enfants, París, Odile Jacob, 2016.

Gimbel, S.; Emerson A., “Montessori and the uncited influence of Hegel”, Communications AMI, 2009/1, pp. 39-53.

Goertz, D. B., Quand l’école s’adapte aux enfants, París, Desclée De Brouwer, 2014.

Kramer, R., Maria Montessori. A Biography, prefacio de Anna Freud, Boulder, Westview Press, 1976.

Lillard, A., Montessori. The Science Behind the Genius, Oxford University Press, 2005.

Montanaro, S., Understanding the Human Being, Zelhem, Nienhuis, 1991.

Montessori, M. J., Education for Human Development. Understanding Montessori, Nueva York, Shocken Books, 1976 [ed. cast.: La educación para el desarrollo humano. Comprendiendo a Montessori, México, Diana, 1989].

Polk, L. P., Pourquoi Montessori aujourd’hui?, trad. de J. Bigeargeal, París, Desclée De Brouwer, 1984.

Poussin, C., Montessori de la naissance à 3 ans. Apprends-moi à être moi-même, París, Eyrolles, 2015.

—, Apprends-moi à faire seul. La pédagogie Montessori expliquée aux parents [2011], París, Eyrolles, 2016 [ed. cast.: Montessori explicado a los padres, Barcelona, Plataforma, 2016].

—, Montessori para bebés. Enséñame a ser yo mismo, Barcelona, Plataforma, 2017.

Poussin, C.; Hamidi, N.; Roche, H., Montessori de 6 à 12 ans. Apprends-moi à penser par moi-même, París, Eyrolles (publicación en noviembre de 2017).

Standing, E. M., Maria Montessori. Sa vie, son œuvre, trad. de P. Escudier, París, Desclée De Brouwer, 1995.